

MARINALVA ARAÚJO DE OLIVEIRA LIMA

**DIREITOS HUMANOS COMO DESAFIOS PARA A
ESCOLA CONTEMPORÂNEA:
um estudo sobre o conhecimento e a aplicabilidade
em três escolas públicas**

Orientadora: Professora Doutora Maria Neves Gonçalves

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
Instituto de Educação**

**Lisboa
2016**

MARINALVA ARAÚJO DE OLIVEIRA LIMA

**DIREITOS HUMANOS COMO DESAFIOS PARA A
ESCOLA CONTEMPORÂNEA:
um estudo sobre o conhecimento e a aplicabilidade
em três escolas públicas**

Dissertação defendida em provas públicas na
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias no dia 24 de Janeiro de 2017, perante o
júri, nomeado por Despacho de Nomeação nº26/2017,
de 19 de Janeiro de 2017, com a seguinte composição:

Presidente: Professor Doutor Óscar Conceição Sousa

Arguente: Professor Doutor José Viegas Brás

Orientadora: Professora Doutora Maria Neves
Gonçalves

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

Lisboa

2016

Este trabalho é dedicado àqueles que foram maravilhosamente colocados por Deus ao meu lado, para andarmos juntos, continuamente. A Raimundo Mendonça, (meu esposo), Sérgio Oliveira e Raissa Oliveira (meus filhos) com gratidão e amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de todas as vitórias.

À minha família, pelo amor, carinho e incentivo.

A meu esposo, Raimundo Mendonça, pela demonstração de amor e companheirismo.

À minha orientadora, Doutora Maria Neves Gonçalves, pelas sábias orientações e dedicação à elaboração deste trabalho. Louvo ao Senhor por me proporcionar ser orientada por uma educadora de admirável competência.

A todos os professores que contribuíram para minha aprendizagem.

A Ana Karina Sampaio e Leonardo Diniz, sempre presentes e suprimindo as minhas necessidades.

À Faculdade Lusófona, pela seriedade e compromisso com a formação dos seus académicos.

Aos colegas de curso pela troca de conhecimentos e encorajamentos diante dos obstáculos.

Às colegas do grupo de estudo, Francisca Barros, Kamila Mesquita, Lionalva Oliveira, Daniela Leite e Helena Gomes, pelos encontros encantadores recheados de troca de conhecimentos e boa comunhão.

À minha amiga Raquel Cunha, pela valiosa colaboração na organização e normalização desta Dissertação.

Aos Secretários de Educação dos Municípios de Paço do Lumiar, Raposa e São José de Ribamar, pela permissão do acesso às escolas.

Aos Diretores das Escolas Ministro Henrique de La Roque, Escola Criança Esperança e Dr. Paulo Ramos, por facilitarem os encontros com educandos e educadores participantes da pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para mais esta conquista académica.

*A prática da Cidadania só adquire sentido
se no seu horizonte estão os direitos de todos,
a igualdade perante a lei,
a defesa do bem comum.
(João Batista Libânio - 1982)*

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco principal os direitos humanos e objetiva analisar o conhecimento dos educandos e o envolvimento dos educadores nas Unidades Integradas: Ministro Henrique de La Roque, Escola Criança Esperança e Unidade Integrada Dr. Paulo Ramos. Sobre esta temática o referido estudo analisa ainda as dificuldades relacionadas à efetivação de direitos humanos nesses espaços educacionais, promovendo discussões para despertar uma consciência crítica nos educandos e educadores para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade mais democrática. Para isso, elaborou-se um roteiro de questionários que foi aplicado aos alunos, e professores, além de conversas informais com gestores das mencionadas escolas para assim diagnosticar-se os entraves que dificultam a garantia desses direitos humanos. O referido estudo está alicerçado no referencial teórico do multiculturalismo na educação nas sociedades ocidentais e sua relação com a constituição da cidadania como um direito, destacando as lutas e conquista dos grupos de minorias. Analisa ainda as dificuldades relacionadas ao papel dos educadores e a importância dos currículos e projetos voltados para conteúdos significativos nesses espaços escolares. Espera-se, com este trabalho, mostrar a necessidade de se conhecer melhor a Declaração Universal dos Direitos Humanos para compreensão de algumas tessituras no processo ensino-aprendizagem e o quanto esse entendimento se torna importante para a solução de conflitos, muitos deles, determinantes para um bom convívio dentro ou fora da sala de aula.

Palavras-Chave: Direitos Humanos. Espaço Escolar. Cidadania. Educandos.

ABSTRACT

This research has as its main focus the human rights and aims to analyze the knowledge of the students and the involvement of the educators in Integrated Units: Minister Henrique de La Roque, Criança Esperança School and Integrated Unity Dr. Paulo Ramos. On this subject the study at hand also analyzes the difficulties related to the applicability of human rights in these educational places, promoting discussions to arouse a critical consciousness both in students and educators for citizenship and walking towards a more democratic society. In order to achieve that, a questionnaire was elaborated from scratch and applied to students and teachers alike, not to mention the informal conversations had with the heads of the previous mentioned schools aiming at diagnosing the obstacles that may impose any difficulties in the process of guaranteeing these human rights. This research is based upon the theoretical reference of multiculturalism in education on Western societies and its relation with the constitution of citizenship as a right, highlighting the struggles and achievements of the minorities. It also analyzes the difficulties shown within the role of a teacher and the importance of the resums and projects that address important subjects in these educational environments. It is expected, though this research, to clarify the importance and necessity of knowing the Universal Declaration of Human Rights, which will help in understanding the teaching and learning dilemma and how important this understanding becomes when solving conflicts, being the majority of them, critical to the well being of the group inside and outside the classroom.

Keywords: Human Rights. Educational Environment. Citizenship. Professors.

LISTA DE SIGLAS

| | | |
|--------|---|--|
| CCN | - | Centro de Cultura Negra |
| CEDEN | - | Centro de Defesa do Negro |
| ECA | - | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| ETA | - | Pátria Basca e Liberdade |
| EUA | - | Estados Unidos da América |
| IBGE | - | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IPCN | - | Instituto de Pesquisa da Cultura Negra |
| LDB | - | Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional |
| MNU | - | Movimento Negro Unificado |
| MOAM | - | Movimento Negro da Amazônia |
| PCNs | - | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNDH | - | Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos |
| PNAD | - | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNEDH | - | Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos |
| SBPC | - | Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência |
| UNESCO | - | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO | 17 |
| 1.1 Multiculturalismo e Educação | 17 |
| 1.2 Raça, etnia e identidade | 23 |
| 1.3 O multiculturalismo nas sociedades ocidentais e sua relação com a constituição da cidadania como um direito | 25 |
| 1.4 Educação sexual como um direito | 28 |
| 1.5 Movimentos emancipatórios e de luta pelo reconhecimento de direitos | 30 |
| 1.6 Conquistas do movimento homossexual | 32 |
| 1.7 O movimento feminista | 34 |
| 1.8 Movimentos e conquistas de afrodescendentes | 36 |
| 1.9 As diferenças culturais indígenas e a prática pedagógica | 38 |
| 1.10 Os movimentos pelos direitos dos deficientes e a escola | 42 |
| 1.11 Os principais desafios no campo dos direitos humanos e a inclusão | 46 |
| CAPÍTULO II – METODOLOGIA | 52 |
| 2.1 Problemática | 54 |
| 2.2 Objetivos | 60 |
| 2.3 Cenário da Pesquisa – Três escolas públicas | 64 |
| 2.4 Os conteúdos de direitos humanos e o fazer pedagógico | 77 |
| CAPÍTULO III – RESULTADOS E TRATAMENTO DOS DADOS DA PESQUISA | 79 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 88 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 92 |
| APÊNDICES | 99 |
| APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS | 100 |
| APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES | 101 |
| APÊNDICE C – FOTOS DAS ESCOLAS | 102 |
| ANEXOS | 106 |
| ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR - MA | 107 |
| ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE RAPOSA - MA | 108 |
| ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PAÇO DO LUMIAR – MA | 109 |
| ANEXO D – SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA NA ESCOLA HENRIQUE DE LA ROQUE | 110 |
| ANEXO E – SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA NA ESCOLA DR. PAULO RAMOS | 111 |
| ANEXO F – SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA NA ESCOLA CRIANÇA ESPERANÇA | 112 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Resultado da pesquisa na Escola Henrique de La Roque | 65 |
| Gráfico 2 – Resultado da pesquisa na Escola Criança Esperança..... | 66 |
| Quadro 3 – Resultado da pesquisa na U. I. Dr. Paulo Ramos..... | 67 |
| Gráfico 4 – A escola ainda enfrenta muitas dificuldades em praticar os preceitos das Políticas Públicas Educacionais. Porquê?..... | 79 |
| Gráfico 5 – Você já participou de formações continuadas que apresentaram as Políticas Públicas para a Educação? | 80 |
| Gráfico 6 – Os educandos portadores de deficiências recebem atendimento médico? | 80 |
| Gráfico 7 – Quanto ao número de alunos matriculados na turma que você trabalha, está de acordo com o indicado pela Rede Pública? | 81 |
| Gráfico 8 – Principais dificuldades enfrentadas na sala de aula..... | 81 |
| Gráfico 9 – Os educandos com problemas familiares recebem assistência dos representantes do Estatuto da Criança e do Adolescente? | 82 |
| Gráfico 10 – Em relação aos esportes, sua escola está preparada para oferecer as modalidades esportivas? | 82 |
| Gráfico 11 – Porque a escola ainda não oferece uma educação em tempo integral? | 83 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Número de crianças e adolescentes que trabalhavam em 2012. | 74 |
|--|----|

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa oportuniza uma discussão sobre alguns conceitos importantes para a reflexão de uma prática pedagógica: cultura, etnocentrismo e relativismo cultural. As considerações sobre esses aspectos pretendem mostrar que os seres humanos produzem vários significados para a existência. Ou seja, constroem culturas e valores no contexto das relações sociais estabelecidas na sociedade. Nesse sentido, faz-se uma reflexão sobre as diferentes culturas e atitudes que fazem parte do cotidiano escolar. Entende-se que o conhecimento sobre este tema é importante para combater as práticas etnocêntricas que teimam em transformar as diferenças em desigualdades.

O primeiro capítulo deste trabalho destaca o multiculturalismo nas sociedades ocidentais e sua relação com a constituição da cidadania como um direito. Percebe-se que no meio desse debate, está também uma visão de cidadania formada a partir de dois movimentos históricos políticos e culturais importantes: o Iluminismo e a Revolução Francesa, os quais lançaram uma série de ideias fundamentais e que estão presentes no nosso cotidiano. Uma delas é a de que todo ser humano é um indivíduo naturalmente livre e igual a todos os outros.

Em relação a educação sexual como um direito, também abordada neste trabalho, entende-se que na medida em que a globalização avança e todas as culturas e valores entram em contato em todas as partes do planeta, a questão dos direitos humanos universais, entre eles os direitos sexuais, passa a ser cada vez mais importante. Deseja-se que toda essa questão se faça presente nas formações continuadas dos professores, nos debates e no espaço escolar.

Alude-se também, os movimentos emancipatórios e de luta pelo reconhecimento de direitos, enfatizando que a discussão pelo reconhecimento de direitos, tais como o feminismo, os movimentos homossexuais, os movimentos dos afrodescendentes, das populações indígenas e dos portadores de necessidades especiais, revelam raízes históricas e se constroem no cotidiano. Esses movimentos lutam por libertação e, ao mesmo tempo, denunciam a existência das várias formas de opressão às quais foram e continuam sendo submetidos.

Menciona-se na pesquisa as conquistas do movimento homossexual. De um modo geral, afirma-se que nada distingue um homossexual dos demais cidadãos, a não ser o fato de o mesmo ter relações e vivências sexuais com pessoas do mesmo sexo, tendo em vista que a sociedade toma como parâmetro os heterossexuais, que preferem práticas sexuais com pessoas do sexo oposto.

Em relação ao movimento feminista, observa-se que é organizado e publicamente visível, mas também se manifesta no espaço doméstico, no trabalho e em todos os lugares

nos quais as mulheres procuram estabelecer relações interpessoais e nas quais a dimensão feminina seja diminuída ou desvalorizada.

No tocante aos movimentos e conquistas de afrodescendentes, é necessário considerar que esses povos, como sujeitos históricos, elaboraram inúmeras alternativas de sobrevivência estabelecendo entre si importantes laços de solidariedade e de resistência. Para Flavia Pioesan (2005, p. 45) “a implantação do direito a igualdade racial há de ser um imperativo ético-político-social, capaz de enfrentar o legado discriminatório que tem negado à metade da população brasileira o pleno exercício de seus direitos e de liberdades fundamentais”.

Ainda no primeiro capítulo, aborda-se as diferenças culturais indígenas e a prática pedagógica, compreendendo que essa trajetória entre o ensinar e o aprender, objeto da didática, direciona o olhar do professor para desvelar a estrutura do conteúdo e estrutura do sujeito da aprendizagem, buscando dimensionar um sentido dialético para o ato pedagógico. Nessa direção, Saviani (1994, p. 80) compreende que “[...] o ato pedagógico deve ser intencional e considerar as múltiplas determinações inerentes ao processo de ensino: psicológicas, lógicas, culturais, educativas, sociais, políticas, entre outras”.

Concluindo o referencial teórico, apresenta-se a inclusão social e o fazer pedagógico. É importante ressaltar que a visão que se tem das pessoas irá direcionar as ações para com elas, e o preconceito com que são vistas as reduz a essa possibilidade de ser. Agnes Heller (1990, p. 43) registra que “o preconceito é categoria do pensamento e comportamento cotidianos”. O preconceito está presente no cotidiano das pessoas e nos diversos espaços vivenciados por elas, sendo a escola um desses espaços.

No segundo capítulo aborda o problema que gerou esse trabalho, respondendo à pergunta: De que modo a Declaração Universal dos Direitos Humanos tem sido inclusa nos currículos, apresentada e comentada por alunos e professores das Unidades Integradas dos municípios de Paço do Lumiar-MA, Raposa-MA e São José de Ribamar-MA?

Diante dessa problemática, percebe-se que entre os principais desafios e perspectivas no campo dos Direitos Humanos serem inseridos nos currículos, encontra-se a necessidade de (re)pensar a escola e o seu sentido, assim como o professor e a prática pedagógica. Ou seja, superar os modelos transpondo obstáculos como falta de participação, de consideração para com a cultura e os saberes do coletivo escolar faz parte do conjunto de desafios a serem enfrentados.

A incorporação e a temática dos direitos humanos e políticas públicas na escola como um todo exige do educador e do cidadão uma postura crítica e transformadora. O conhecimento de textos, declarações e outros informativos são importantes na medida em

que os saberes neles explicados podem subsidiar ou mesmo construir ações para a vida democrática e o exercício da cidadania.

Participaram da pesquisa 450 alunos do 6º ao 9º Ano do ensino fundamental das referidas Unidades Integradas. Os discentes que responderam os questionários têm a faixa etária entre 12 e 15 anos de idade. Os referidos estudantes responderam o roteiro do questionário com perguntas diretas, de forma afirmativa ou negativa. Quanto aos professores, realizou-se interrogatório com oito perguntas, relacionadas ao cotidiano em sala de aula e no âmbito de formações continuadas. Quanto aos gestores, participaram nas conversas informais em prol de obter-se dados concernentes ao conhecimento e efetivação dos Direitos Humanos desenvolvidos na educação.

É conveniente destacar que se deve resgatar a lógica de cooperação e solidariedade não apenas nos espaços educacionais formais – escolas e universidades, mas também nos diferentes ambientes educativos. Entretanto, pode-se constatar uma luta interminável, conforme afirma Alencar (2001, p. 99): “Apesar dos fantásticos avanços nas ciências do conhecimento e do autoconhecimento, do acúmulo jamais visto, em milênios, de saberes pedagógicos e psicanalíticos, o ser humano desumaniza-se”.

Compreende-se que educar, frente a esses desafios, é construir uma nova relação com o conhecimento, no qual ele seja visto como fonte de cultura e de crítica e como possibilidade de transformação social. Trata-se de ensinar a ler as palavras, mas também o mundo, como dizia Paulo Freire (1983), em prol de resgatar a autoestima e a capacidade de recriação no contexto que, muitas vezes, desvaloriza o ser humano. Assim, a solidariedade deve perpassar a prática educativa, incentivando estímulos criativos, ao invés da competição destrutiva e individualista.

No terceiro capítulo discorre-se os principais desafios no campo dos direitos humanos, a inclusão e o fazer pedagógico, destacando os assuntos relevantes discutidos nas conferências e outros eventos ao longo do cotidiano, bem como suas contribuições no cenário educacional.

Por fim, os resultados da pesquisa, atingindo o objetivo principal desse trabalho que foi Investigar a forma como educandos e educadores conhecem e comentam a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Unidade Integradas Henrique de La Roque em Paço do Lumiar-MA, Escola Criança Esperança em Raposa-MA e Unidade Integrada Dr. Paulo Ramos em São José de Ribamar.

Este trabalho, que visa contribuir para recuperar o valor da vida, deve se situar dentro de uma proposta crítica em relação à ideologia de mercado do modelo capitalista neoliberal vigente. Portanto, constitui-se um desafio a ser enfrentado, visto que uma proposta educacional em direitos humanos, que não questiona o modelo hegemônico de sociedade,

pode facilmente afastar-se da responsabilidade política de uma educação comprometida com o presente e com o futuro.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO

1.1 Multiculturalismo e Educação

Para identificar o que são as políticas sociais conhecidas por “multiculturalismo” e o respeito às diferenças entre os indivíduos e entre os grupos sociais, acredita-se que é necessário entender os termos cultura e relativismo cultural e a importância da compreensão desses conceitos para a prática pedagógica. O antropólogo estadunidense Felix Keesing (1969, p. 62), apresenta algumas proposições gerais para melhor compreensão:

“Primeiro: a antropologia se concentra em torno das semelhanças e das diferenças entre os seres humanos. Segundo: enquanto outros estudos sobre a humanidade centram-se em análises dos povos ditos “civilizados”, especialmente os do Ocidente Moderno, os antropólogos voltam-se para os povos longínquos, os inicialmente chamados de “primitivos”. Terceiro: para ampliar a compreensão sobre as diferenças e semelhança entre os seres humanos modernos, a pesquisa antropológica tem estendido sua análise além da história escrita. Quarto: as concepções antropológicas sobre as perspectivas de espaço e de tempo em torno dos estudos sobre os seres humanos levam em consideração as características físicas (biológicas), culturais e sociais. Quinto: a Antropologia fornece análises gerais sobre os seres humanos e seus comportamentos em todas as dimensões.”

Assim, para que se possa compreender antropologia, deve-se levar em consideração as múltiplas dimensões dos seres humanos em sociedade. Utilizando o método comparativo, a investigação antropológica busca explicar semelhanças e diferenças biológicas, psicológicas, culturais e sociais, existentes entre os seres humanos. Como registram Marconi e Presotto (1987, p. 85):

“O estudo da Antropologia engloba as formas físicas originárias e atuais do homem e suas manifestações culturais. Interessa-se, preferencialmente, pelos grupos simples, culturalmente diferenciados, e também pelo conhecimento de todas as sociedades humanas, letradas ou ágrafas, extintas ou vivas, existentes nas várias regiões da terra. Atribui-se ao antropólogo a tarefa de proceder à generalização, formação e desenvolvimento das sociedades e culturas humanas.”

Nesse sentido, convém afirmar que existe uma variedade de definições do conceito de cultura apresentada tanto pelo senso comum como pelas ciências e seus respectivos profissionais. Depreende-se de antemão que o conceito de cultura está associado às manifestações artísticas, tais como o teatro, a música, a pintura, a escultura etc., e também à nacionalidade ou a grupos étnicos.

A partir desse entendimento, apresenta-se uma contribuição de Marilena Chauí (1989, p. 91), que afirma: “O termo cultura vem de *colore*, expressão latina, e significa o cultivo de plantas ou tudo aquilo relacionado à terra, ou ao cuidado com ela para torná-la habitável e agradável aos humanos”.

Com o tempo a palavra cultura passou a ser relacionada à ideia de civilização e, conseqüentemente, à noção de progresso. Com isso, foi associada à ideia de conhecimento acumulado, refinamento, desenvolvimento dos povos.

Segundo Kymlicka (1996 apud VILANOVA; FENERICH; RUSSO, 2011, p. 34):

“As pessoas são criaturas culturais, no sentido de que a cultura é a base para o desenvolvimento dos seres humanos. Isso por duas razões: primeiro, porque a cultura define e estrutura o mundo, fornece as lentes através das quais vemos a nós mesmos e os outros, auxilia nos julgamentos sobre o que é válido, fornece opções significativas, guia as decisões sobre como dirigir a vida e fornece, em geral, o contexto para o desenvolvimento da autonomia e das escolhas. A segunda razão é que a cultura fornece às pessoas um senso de identidade, de pertencimento, favorece a inteligibilidade mútua, promove a solidariedade e a confiança.”

Essa noção de cultura relacionada à civilização foi introduzida na Antropologia, em 1865, por Edward Tylor. Esse autor buscou apoio nas ciências naturais, visto que considerava a cultura como um fenômeno natural e afirmava que: “Cultura, tomada no seu sentido etnográfico amplo, é um complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, moral, lei, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. (TYLOR, 1958, p. 83).

Ressalta-se que esse conceito de cultura recebeu influência do evolucionismo unilinear, lançado na Europa por Charles Darwin (1809 - 1882) na obra “A origem das espécies”. Para o autor as sociedades humanas tinham o mesmo princípio da natureza.

Para Paul Mercier (1974, p. 32):

“As instituições humanas eram tão distintamente estratificadas quanto a terra sobre a qual o homem vive. Elas se sucedem em séries substancialmente uniformes por todo o globo, independentemente de etnia e linguagem – diferenças essas que são comparativamente superficiais, mas moduladas por uma natureza humana semelhante, atuando através das condições sucessivamente mutáveis da vida selvagem, bárbara e civilizada.”

Esse princípio de cultura evolucionista concebe a evolução da humanidade de uma maneira uniforme. Tal evolução aconteceria de forma que todos os grupos humanos teriam de percorrer as mesmas etapas que já tinham sido percorridas pelas sociedades mais avançadas. Essa abordagem unilinear considerava que cada sociedade seguiria o seu curso histórico através de três estágios: selvageria, barbarismo e civilização.

Vale ressaltar que o problema nessa concepção de cultura evolutiva está no fato de ela partir do princípio de que todas as culturas humanas passariam pelas mesmas fases de evolução e que, portanto, existiria um único caminho “natural” para o progresso que, para os europeus, significava o enquadramento em seu sistema econômico, político, social e cultural do final do século XIX e início do século XX. Essa ideia defendia a existência de uma história universal para um homem universal. Isso consiste no pressuposto de que todos os

povos teriam necessariamente que passarem pelos mesmos caminhos de desenvolvimento tecnológico e cultural, e que as diferenças culturais seriam uma consequência do atraso em que esses povos se encontravam na marcha em direção ao progresso.

Essa concepção de cultura, todavia, estava mais preocupada com a igualdade humanitária do que com a diversidade cultural. Por essa razão, acabou considerando a existência da diversidade como o resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução. Com isso, estabelece-se uma escala de civilização que coloca as nações europeias em um dos extremos do desenvolvimento e as tribos, ou povos ditos longínquos, no outro extremo, o de povos não desenvolvidos. Em relação ao restante da humanidade, este teria de ser classificado entre os dois extremos.

Ao se estabelecer a escala evolutiva da humanidade, efetivava-se um processo discriminatório através do qual as diferentes sociedades humanas eram classificadas hierarquicamente, de modo a estabelecer um evidente privilégio às culturas europeias. Esse tipo de comportamento acabou servindo para justificar o colonialismo europeu na África, na Ásia e nas Américas, visto que os europeus acreditavam que, com a colonização, estariam levando progresso e civilização aos povos “primitivos” e “atrasados”.

Antropólogos contemporâneos como Frans Boas (1858-1949), Bronislaw Malinowski (1884-1942) e Margareth Mead (1935), buscaram reagir contra essa noção de cultura ao considerarem que não é possível se falar de cultura no singular. Ou seja, conceberam que todos os grupos humanos constroem suas existências baseados em valores, normas, maneiras de agir, padrões de comportamento, enfim, baseados em sua própria cultura.

Em oposição à concepção evolucionista de cultura, Frans Boas (1896) desenvolveu a teoria do particularismo histórico, segundo a qual cada cultura segue os seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos pelos quais os povos passam, de forma que não pode ser reduzida à estrutura dos três estágios: selvageria, barbarismo e civilização.

É importante destacar que Malinowski (1922), ao pesquisar o povo Trobriand da Melanésia, e Franz Boas, realizando os seus estudos sobre os índios norte-americanos, conceberam que os grupos humanos que estudavam não eram sobreviventes do passado, não eram “povos primitivos”, mas grupos humanos que tinham suas próprias regras em relação a casamento, religião, alimentação, vestimenta etc. Esses povos possuíam uma língua própria e uma forma específica de educar os filhos e de estabelecer relações de parentesco. Tinham uma história particular e uma forma diferente de viver e de interpretar o mundo; possuíam um sentido, uma lógica própria que deveria ser compreendida a partir da visão dos próprios grupos.

Assim, a principal contribuição dos antropólogos foi conceber que as diferenças entre as culturas não eram o resultado de um processo evolutivo linear e universal, mas sim de modos particulares como o homem organizou a sua existência e deu uma configuração própria à sua vida em sociedade.

Já o antropólogo estadunidense Clifford Geertz (1989, p. 37), ao buscar uma definição de cultura, considerou que ela é um sistema de símbolos e significados e deve ser considerada como um “conjunto de mecanismo de controle, planos, receitas, regras, instruções (a que os técnicos de computadores chamam programa) para governar o comportamento”.

Nessa perspectiva todos os seres humanos estão geneticamente aptos para receberem um programa a que chamamos cultura. O autor afirma que um dos mais significativos fatos da existência humana está na “construção de que todos nascem com um equipamento para viver mil vidas, mas terminamos no fim tendo vivido uma só!” (GEERTZ, 1989, p. 38). Isso significa que a criança, ao nascer, está apta a ser socializada em qualquer cultura existente, mas essa possibilidade é limitada pelo contexto real e específico em que, de fato, ela crescer.

Assim, toda ação social, seja na esfera do trabalho, das relações conjugais, da produção econômica e artística, do sexo, da religião, das formas de dominação e solidariedade, tudo nas culturas humanas é constituído segundo códigos e convenções a que chamamos cultura.

Para Mayo (2005, p. 40):

“As produções culturais, ao nível popular e ao nível da chamada “cultura erudita”, podem servir como codificações, no sentido pretendido por Paulo Freire. Conceber estas produções como codificações, permitir-nos-ia, a nós, enquanto educadores e àqueles que trabalham nos senários da educação, o envolvimento numa leitura crítica da nossa realidade contemporânea. Os conceitos que fazem parte do nosso “senso comum”, usado no sentido gramsciano, podem ter, em parte, as suas raízes comuns nas nossas tradições culturais e folclóricas. Uma vez mais, há conceitos que foram acumulados durante um longo período histórico.”

Há de se convir que o homem sempre se preocupou com a existência de diferenças. Em alguns momentos históricos, e ainda hoje, ao se deparar com diferentes formas de viver e de ver o mundo, o homem acaba por atribuir alguns prejuízos de valor ao universo que o cerca. Essa observação nos remete a um conceito importante: o etnocentrismo.

Segundo Rocha (1994, p. 42):

“O etnocentrismo pode ser definido como uma visão de mundo em que o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo, visão segundo a qual todos os outros grupos são pensados e sentidos através de nossos valores,

nossos modelos, nossas definições do que seja a existência. No plano intelectual, o etnocentrismo pode ser identificado na dificuldade de pensarmos a diferença; já no aspecto afetivo, é percebido nos sentimentos de estranheza, de medo e de hostilidade.”

Nesse contexto, a questão cultural do etnocentrismo pode ser manifestada pela busca por conhecer os mecanismos, as formas, os caminhos e as razões pelos quais tantas e tão profundas distorções se perpetuam nas emoções, nos pensamentos, nas imagens e nas representações que o ser humano faz da vida daqueles que são diferentes.

Assim, o etnocentrismo é, de fato, um julgamento de valor da cultura do “outro” nos termos da cultura do grupo do “eu”. Isso faz com que o “outro” e sua cultura, os quais são o foco do olhar social, passem a ter apenas uma representação, uma imagem distorcida e manipulada da maneira de como se entende a realidade.

Nesse contexto, a sociedade do “eu” é representada como a melhor, a superior. É exibida como um modelo de cultura e de civilização de excelência. É o espaço em que existe o saber, o trabalho, o progresso. Já a sociedade do “outro” é concebida como atrasada e, portanto, o espaço da natureza. Aos “outros” diz-se que são selvagens, bárbaros. São qualquer coisa, menos humanos, pois, sob essa ótica, tal condição é exclusiva da sociedade do “eu”.

Existe, todavia, uma atitude que se contrapõe ao etnocentrismo em uma perspectiva relativizadora referente às diferenças culturais. Trata-se do relativismo cultural que se posiciona diante de tais diferenças trazendo consigo uma mudança aos estudos antropológicos a partir dos quais se procurou não apenas conhecer de perto os costumes dos diferentes povos, mas estudá-los conforme os seus próprios valores.

Essa atitude relativizadora permitiu conhecer e entender o significado de diferentes costumes para melhor conviver com aquilo que às vezes parece estranho e exótico. Relativizar, portanto, é não transformar a diferença em hierarquia, não valorar os seres humanos com base em critérios de superioridade ou inferioridade nem tampouco conceber diferentes culturas sob uma perspectiva dicotômica de bem e mal. Além disso, é preciso considerá-las sob sua dimensão de riqueza, o que decorre naturalmente das diferenças culturais.

Ademais, é importante destacar que defender uma perspectiva relativizadora não significa dizer que tudo é relativo.

Como destaca Fonseca (1999, p. 87):

“Ninguém acha bonito ser pobre, visto que nada justifica a falta de opções, ou a carência em que vive a maior parte da população brasileira. Assim como nem todas as tradições da cultura popular são apreciáveis, tampouco devemos recomendar que elas sejam rigorosamente preservadas. Relativização cultural, portanto, passa a ser uma viagem de mão dupla em que o conhecimento de outros costumes, de outra cultura, deve nos levar a

repensar os nossos próprios valores e conceitos, visto que eles não são únicos.”

Assim como a concepção de cultura e de percepção da diferença transformou-se ao longo do processo histórico, a educação também não é a mesma em todos os tempos e sociedades.

Atualmente, observa-se que os objetivos da educação são diferentes. Nas comunidades indígenas no Brasil, por exemplo, a educação é pragmática, voltada para o aprendizado de funções que o indivíduo vai desenvolver quando adulto. Na sociedade capitalista, entretanto, predomina a orientação individualista, onde a competição é um processo básico, enquanto na socialista parece prevalecer a orientação coletiva, com ênfase na solidariedade e na cooperação para os objetivos comuns.

Percebe-se que dentro de uma mesma sociedade existem vários tipos de educação. Na Índia, por exemplo, a educação varia de acordo com as castas. Atualmente, observa-se na sociedade que a educação da cidade não é a mesma do campo, uma vez que a mesma varia de acordo com a profissão para a qual o indivíduo é preparado ou de acordo com sua religião.

Apesar de todas essas distinções, há um aspecto que parece ser comum a todas as formas de educação: inculcar nas novas gerações ideias, sentimentos e práticas que, segundo a sociedade, são capazes de transformar crianças em adultos.

Vale mencionar que o antropólogo estadunidense, Alfred Kroeber (1879 – 1960), em seu artigo “O Superorgânico”, mostrou que, “Graças à cultura, a humanidade distanciou-se do mundo animal. Mais do que isso, pela cultura ao qual pertence, o homem precisa satisfazer um número específico de funções vitais como a alimentação, o sono, a respiração, atividade sexual etc”. Kroeber (1989, p 73) ainda acrescenta que:

“O ser humano é resultado do meio cultural em que foi socializado em que foi socializado. Ele é o herdeiro de um longo processo acumulativo que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas inúmeras gerações que o antecederam. E o manuseio adequado e criativo desse patrimônio cultural favorece as inovações e as invenções, as quais, portanto, não são os resultados das ações isoladas de um gênio, mas das construções que representam o esforço de toda uma comunidade.”

Dentro desta esfera de conhecimento, entende-se que a educação contribui com o processo de construção de uma nova sociedade com conhecimento dos direitos e deveres.

Atualmente, a escola é a instituição especializada na educação das novas gerações. Sua finalidade específica consiste em colocar à disposição dos educandos, mediante atividades sistemáticas e programadas, o patrimônio cultural da humanidade. Pressupõe-se que esse patrimônio esteja concentrado nas matérias escolares, apesar de nem sempre isso acontecer na prática, visto que o currículo escolar, geralmente, não inclui as

experiências humanas das diferentes referências culturais. Para melhor compreensão destes aspectos, o presente trabalho apresenta um tópico sobre raça, etnia e identidade.

A sociedade global, por fim, evidenciou ainda mais a consciência étnica como maneira de valorizar o pluralismo cultural diante de uma sociedade que busca a uniformização. As comunidades passaram a ser valorizadas também por um composto de grupos que primam pela identidade cultural, grupos que deixam de ser considerados imigrantes para assumirem o status de componentes da sociedade.

Assim, no “Novo Pluralismo”, a importância dos grupos étnicos é acentuada na definição das identidades sociais e no valor do pertencimento a determinado grupo étnico. A identidade étnica passa a ser uma das bases para a participação na vida política e social.

Em suma: a escola reflete, em grande parte, as significativas desigualdades da organização social em que está inserida. Ou seja, há uma necessidade dos educadores comprometidos com a mudança social lutarem em prol de uma escolaridade para a cidadania, a fim de que os educandos recebam formação escolar adequada e, com isso, possam atingir melhores níveis de consciência social.

1.2 Raça, etnia e identidade

A partir do século XIX o Ocidente procurou compreender e administrar as múltiplas culturas e os povos com quem passou a estabelecer relações. Além disso, também buscou entender como essas relações, presentes no cotidiano, acabam por se refletir na prática pedagógica. Nesse sentido, dois conceitos ganham destaque: o racionalismo e a etnicidade.

Pode-se dizer que raça é um conceito recente, construído no final do século XVI. Primeiramente, o conceito de raça nos remete à ideia de um conjunto de pessoas ligadas por uma origem comum. É importante ressaltar que a partir do século XIX o conceito de raça passou a adotar uma conotação biológica, sendo usada no sentido de tipo de seres humanos que se diferenciam por causa das características físicas e por capacidades mentais.

Ademais, após a Segunda Guerra Mundial, alguns cientistas sociais passaram a considerar raça um grupo de pessoas que, em uma sociedade, é socialmente diverso de outros grupos em virtude de certas diferenças físicas. A atribuição direta à genética foi suprimida e, em seu lugar, foi trazida à tona a ideia de que essas características físicas têm um sentido social reforçado através de crenças, valores e atitudes. Na falta de traços físicos, esses grupos deveriam ser chamados de “étnicos”.

Boaventura (1997, p. 1) enfatiza que:

“Se observarmos a história dos direitos humanos no período imediatamente após a segunda Grande Guerra, não é difícil concluir que as políticas de direitos humanos estiveram em geral a serviço dos interesses econômicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemônicos. Um discurso generoso e

sedutor sobre os direitos humanos permitiu atrocidades indescritíveis, as quais foram avaliadas de acordo com revoltante duplicidade de critérios. Escrevendo em 1981 sobre manipulação da temática dos direitos humanos nos Estados Unidos pelos meios de comunicação social, Richard Falk identifica uma “política de invisibilidade” e uma “política de supervisibilidade”.

Segundo Max Weber (1992, p. 92), “[...] os fatores que formam as comunidades étnicas são a língua e a religião”. São elas que autorizam essas comunidades a compartilharem um mesmo código e as mesmas regras de conduta e comportamento. Ainda assim, podem existir, dentro de uma mesma comunidade étnica, dialetos e religiões que diferenciam as comunidades, principalmente nos países africanos.

O conceito de etnicidade nasceu no campo da sociologia norte-americana do início do século XX ligada à teoria assimilacionista, isto é, ao processo de incorporação dos imigrantes às cidades norte-americanas. Entende-se que assimilação tem a ver com o estágio em que, depois do conflito e da competição entre as relações étnicas e raciais, é percebida uma interpenetração e uma fusão que permitem a integração de diferentes grupos em uma vida cultural em comum.

Segundo essa teoria, a assimilação estaria completa quando os nativos e os estrangeiros compartilhassem os mesmos sentimentos, as mesmas lembranças e as mesmas tradições. A tendência, segundo autores dessa teoria, como Park e Burgues, seria a assimilação completa dos imigrantes, acompanhada do desaparecimento dos grupos minoritários. Esse movimento é chamado de a transculturação do étnico. Observa-se que as teorias assimilacionistas, ao invés de se reforçarem através dos tempos, foram perdendo vigor com a emergência da sociedade global.

Vale mencionar que a partir de 1970 houve uma verdadeira etnização dos grupos na sociedade norte-americana. A reivindicação dos negros por seu reconhecimento como grupo étnico, como afro-americanos, fez com que os brancos também reivindicassem a sua etnicidade e se identificassem como wasp – brancos, anglo-saxões, puritanos – renunciando seu estatuto privilegiado de não-étnicos.

É sabido que essa confrontação visou à promoção da redução das tensões raciais entre negros e brancos. A ideologia da etnicidade correspondeu então, nos anos 1970, a um movimento ideológico dotado de uma dimensão essencial e universal da identidade humana.

Assim, pode se dizer que a etnia se refere a um estigma baseado na identidade cultural, regional e nacional de grupos. Segundo Guimarães (1999, p. 34), “[...] essa caracterização é predominante na África do Sul por causa da herança do Apartheid, que pretendeu encobrir as motivações raciais pelas subdivisões étnicas e nacionais dos negros”.

Há de se convir que no Brasil as etnias geralmente não são tão importantes no que se refere à situação dos negros, uma vez que elas aparecem de forma diferenciada, por

meio das identidades nacionais estereotipadas como “baiano”, “paraíba”, “nordestino”. Já nos Estados Unidos da América (EUA) as etnias têm grande importância, principalmente entre a população negra, que reivindica sua identidade como afro-latina ou como não-negra e, nesse caso, como constituída por cidadãos Asiáticos ou Latinos.

E nesse contexto, deve-se levar em consideração que o apelo à identidade étnica pode tanto ser um caminho para a tolerância e à democracia como para a intolerância e o racismo, fatos que podem ser observados num mundo onde têm emergido ódios étnicos violentos acentuados por aspectos religiosos cujas consequências são verdadeiras tragédias históricas.

1.3 O multiculturalismo nas sociedades ocidentais e sua relação com a constituição da cidadania como um direito

A discussão sobre o direito à diferença e à cidadania cultural, embora tenha sido intensamente debatida a partir dos anos 1960, nos Estados Unidos e no Canadá, intensificou-se nas últimas décadas devido ao efeito da globalização, da integração mundial das economias, dos meios de comunicação de massa e das políticas governamentais. Neste mundo globalizado, uma antiga concepção de nação, vista como culturalmente homogênea, uma só língua, uma só história, uma só cultura, uma só raça, deixou de ter sentido.

Em relação ao Brasil, vale destacar que nos últimos 25 anos do século XX, entretanto, surgiram novos movimentos sociais urbanos e rurais, que têm questionado a imagem idílica do país. E nesse contexto, as feministas e os militantes antirracistas tinham e continuam tendo dificuldade para se identificarem com os “grandes varões” da pátria e heróis nacionais como Duque de Caxias, D. Pedro II, Marechal Deodoro da Fonseca ou Rui Barbosa não têm significado para eles.

Ademais, esses grupos reivindicam uma política de reconhecimento, tanto das suas diferenças e identidades como de suas desvantagens e desigualdades sociais decorrentes da discriminação social e de gênero, de raça, de orientação sexual e de origem regional. Mas, essas reivindicações não têm ocorrido apenas no Brasil, trata-se de um movimento mundial.

Nos últimos anos, vários conflitos bélicos têm se espalhado pelo mundo, tendo como causa fundamental diferenças étnicas. Na Europa, uma das tensões acontece, por exemplo, na Espanha. Estado multinacional, resultado da anexação de vários povos por parte dos reis de Castela e de Aragão no século XV, a Espanha enfrenta há décadas ação “terrorista”, sequestros, assaltos, explosões de bombas em lugares públicos, atos promovidos por um grupo autodenominado ETA, sigla em basco para “Pátria Basca e Liberdade”.

Menciona-se ainda a região da antiga Iugoslávia, principalmente Kosovo, onde lutam entre si sérvios e albaneses. Em Ruanda, no continente africano, confrontam-se tutsis e hutus. Trata-se de uma série de guerras e massacres que espalham dor, medo e sofrimento atingindo muita gente.

Em países como Brasil, Colômbia, Guatemala, Venezuela e África do Sul, em consequência da expansão europeia, da colonização, da escravização e do tráfico de pessoas, os descendentes dos colonos europeus, autodenominados brancos, assumiram o controle da quase totalidade dos bens necessários à vida.

Já na França, Holanda, Inglaterra, Alemanha e Portugal, as tensões são outras: os habitantes de ex-colônias dessas nações, fugindo da fome e da miséria, movidos pelo desejo de uma vida melhor e atraídos por propagandas governamentais daqueles países na década de 1960, procuraram manter suas culturas nativas tidas como nacionais.

Esses conflitos evidenciam por toda parte do planeta que povos, maioria e/ou minorias, têm exigido o reconhecimento de suas especificidades culturais, o que exige das instituições públicas e políticas levar em conta os múltiplos modos de ser e de estar no mundo que caracterizam essas populações. Como alternativa de luta em favor de suas especificidades culturais, diferentes instituições vêm procurando desenvolver ações conhecidas como “multiculturalismo”.

O multiculturalismo trata de uma série de ações institucionais desenvolvidas na sociedade civil (a população organizada em associações, sindicatos, centros comunitários e outros). É importante salientar que a palavra multiculturalismo é um termo típico do contexto do mundo globalizado e se constitui como um dos mecanismos para lutar contra toda forma de intolerância e em favor de políticas públicas capazes de garantir os direitos civis básicos a todos.

Sob uma perspectiva multiculturalista, os Estados democráticos têm a obrigação de contribuir para que os grupos que se encontram em desvantagens, os chamados grupos minoritários, possam preservar as suas culturas contra as interferências das culturas majoritárias ou de massas. Segundo Kymlicka (1996 apud VILANOVA; FENERICH; RUSSO, 2011, p. 34) “[...] é preciso esclarecer que o uso do termo “direitos de minorias” foi definido após identificarmos uma variada terminologia utilizada na bibliografia que trata a tensão entre grupos minoritários e majoritários nas sociedades nacionais”.

Dessa forma, uma política voltada para o reconhecimento da diferença, exige que as instituições públicas não passem por cima das particularidades, uma vez que existem muitas maneiras de viver em uma sociedade. E o mais interessante é que quando um ser humano consegue entender o outro, passa a perceber com nitidez os valores que norteiam a

vida de cada um. Nota-se que a perspectiva multiculturalista aponta para o reconhecimento e o respeito pela diferença.

É importante ressaltar a compreensão de duas mudanças históricas importantes: a primeira delas é a quebra das hierarquias sociais típicas do Antigo Regime, que tinham por base a honra, sendo possuída somente pela nobreza que tinha liberdades e imunidades concedidas pelo rei, enquanto a maioria da população não poderia aspirar a nenhum reconhecimento público. Em contraposição a essa ideia, no contexto histórico do Iluminismo, foi inspirada uma política de reconhecimento centrada na ideia de dignidade da pessoa humana. Dignidade que, ao contrário da honra, é compartilhada por todos os cidadãos. Ou seja, essa política inspirada nas ideias de Rousseau aponta para uma política homogênea de bem-estar comum e que implica uma identidade universal de todos os cidadãos. Mas o fato de todos os cidadãos serem iguais perante a lei não implica que eles tenham as mesmas condições econômicas e sociais.

Nesse contexto, ocorre uma segunda mudança, quando acontece o reconhecimento de que os fatores sociais e econômicos impediam populações inteiras de viver plenamente seus direitos, o que as transformou em grupos cidadãos de “segunda classe”. Assim, milhões de trabalhadores no mundo, principalmente no século XX, em suas revoltas e revoluções, deslocaram a agenda social da polícia para outras instâncias estatais.

Em decorrência desses fatos, vários países, principalmente europeus e norte-americanos, garantiram uma renda mínima aos cidadãos abaixo da linha de pobreza. Na administração de Bill Clinton (1993-2000), os Estados Unidos estavam preocupados com o surgimento de uma nova forma de exclusão. As dificuldades dos pobres em ter acesso aos equipamentos e conhecimentos básicos como, por exemplo, acesso a Internet, estavam estimulando a segregação digital, com resultados nefastos para a cidadania.

Depreende-se daí que o direito à diferença frequentemente redefine a não-discriminação. Ou seja, exige que as distinções sejam à base de um tratamento diferenciado como, por exemplo, o princípio que rege o Direito do Consumidor. Na medida em que as empresas são mais fortes que os consumidores individuais, a sociedade exige dessas empresas que provem não ter cometido nenhuma ação capaz de lesar consumidores.

Motivado por essa política, o Congresso Nacional, sensibilizado pela ação dos movimentos de mulheres, decidiu acrescentar à legislação eleitoral a exigência de um percentual mínimo por partido político de candidaturas femininas ao parlamento. Acredita-se que essa medida foi tomada de forma a estimular a participação das mulheres na vida política e também obrigar os dirigentes partidários a se preocuparem com esse problema.

Nessa perspectiva, a cidadania não pode pretender ter uma identidade geral, construída sob o princípio de que todos são iguais. Cada pessoa é única. Um indivíduo é

criativo e criador de si mesmo e, ao mesmo tempo, transmite cultura, que difere de acordo com as referências e identificações passadas e presentes. Ou seja, cada pessoa é resultado das relações que estabelece com os outros, inclusive os diálogos com as pessoas do seu convívio.

1.4 Educação sexual como um direito

Em toda a caminhada do ser humano como um sujeito que faz sua própria história junto a outros sujeitos no mundo, na relação com a natureza, construindo seu modo de vida, também existiram e existem nos dias atuais momentos, expressões, enfim, vivências de uma sexualidade saudável, entendida como uma prazerosa dimensão inseparável da existência humana.

Acredita-se que essa dimensão é parte do constituir-se como cidadão pleno de seu tempo. E essa maneira de perceber a sexualidade e os consequentes reflexos dela no processo de educação sexual apresenta-se como o mais forte indicador da existência, mesmo que ainda embrionária, de um paradigma de educação sexual emancipatório que, iniciando-se em nível pessoal, não por acaso, está entrelaçado a um paradigma maior de mudança social.

Nesse contexto, uma abordagem de educação sexual emancipatória é vista como uma intervenção qualitativa e intencional no processo educacional que ocorre nas relações sociais. Essa abordagem mostra-se como um veio temático político-pedagógico fundamental que busca desalojar certezas, desafiar debates, reflexões e posturas fundamentais na busca do desenvolvimento pessoal do ser humano como um ser corporificado, sexuado, contribuindo para a busca de cidadania para todos.

Assim, essa abordagem sócio-histórico-crítica da dimensão humana da sexualidade tem como ponto de partida o entendimento de que “a repressão sexual e a repressão sociopolítica nascem do mesmo tronco e crescem juntas”, bem como do fato de que “[...] a luta pela liberdade é, portanto, a luta por Eros, e a luta por Eros é sempre uma luta política” (BERNARDI, 1990 apud MELO, 2001, p. 12).

Acredita-se que é um dever buscar despertar da consciência crítica, possibilitando aos indivíduos escolherem seus caminhos sem amarras, sem medos e com conhecimento de sua importância nas diversas relações sociais. Conforme Pocovi (2001, p. 91) “Cada ser humano tem seu lugar nesta busca de discutir teórica e historicamente a sexualidade humana”.

Adicionalmente, Melo (2001) alerta que, na busca da utopia da emancipação do ser humano, não se deve esquecer que profundas transformações ocorreram e estão ocorrendo cada vez mais rápido na sociedade global. Essas transformações se refletem nos

valores, nos comportamentos, na literatura, na linguagem, nas músicas, filmes etc. Compreende-se que o avanço científico-tecnológico, de um lado, e do outro, a “mercantilização” dos corpos e de sua sexualidade também influenciaram e influenciam poderosamente e de maneira determinante, em todas as dimensões do ser humano, inclusive na sexualidade, como bem demonstram as várias vertentes pedagógicas de educação sexual.

Melo (2001, p. 37) afirma que:

“[...] o tema da educação sexual do ser corpo humano pleno, cidadão, já está até fartamente discutido e emancipado. Mas, na maioria das vezes, sem desvelar o fundamental: sempre se praticou e se pratica uma educação ou deseducação sexual entre seres humanos. Seres estes corporificados em sua inserção no mundo, resultado das relações sociais entre os homens nos vários modos de produção que existiram, e no atualmente vigente. Para avançarmos na construção de um paradigma emancipatório é imperioso que pensemos profundamente sobre essa questão: o que é educação sexual? O que significa educar sexualmente? Quais os instrumentos, meios, fins envolvidos? Quem pode “educar” sexualmente, ensinar o quê? Como fazê-lo? Quem serão esses/essas educadores/as? Educadores/as sexuais somos todos nós, seres humanos! Então a quem interessa negar os corpos das pessoas, reprimi-los e torná-los dóceis? Ou então, expô-los como mercadorias?”

Essa reflexão pode ajudar a desvendar qual o paradigma subjacente à nossa maneira de compreender e viver a sexualidade. Há de se partir de uma segura metodologia de análise da realidade social que não se limite a uma compreensão ético-religiosa da conjuntura, mas que consiga entender a dimensão estrutural dialética da produção da vida social. Assim, a questão da sexualidade deixará de ser vista como um objeto apenas da religião, ou da psicanálise, ou da psicologia, passando a ser compreendida como uma questão estrutural, parte indissociável do contexto social.

Nesse enfoque, a sexualidade não é anomalia, patologia, disfunção, coisa ocidental, mas é entendida como um complexo de valores, modelos, comportamentos, padrões socialmente construídos de acordo com agentes específicos. Uma abordagem emancipatória pressupõe desvendar esses modelos e projetar a ruptura de ordens estabelecidas na busca de um novo que aponte para uma sociedade nova que estabeleça a igualdade, atendendo a diversidade cultural, com uma nova compreensão da dimensão da sexualidade como parte indissociável dos direitos humanos no processo de construção da cidadania.

É notável que o processo de construção da cidadania percorre um caminho que se inicia com a formação da identidade – quem sou eu? E da autoestima, passando das aprendizagens básicas para a convivência, efetivando-se na solidariedade e na participação social. Não se trata de uma conquista nem uma concessão ou dádiva, mas sim de um processo que passa pelo caminho de uma transformação pessoal, sendo que essa mudança

é sempre parte de um processo maior de transformação coletiva, tendo como eixo norteador a ação do ser humano como sujeito-cidadão.

Gonçalves (1997, p. 86) propõe ao homem:

“Estar aberto ao mundo e, ao mesmo tempo, vivenciar o corpo na intimidade do Eu: sua beleza, sua plasticidade, seu movimento, prazer, dor, harmonia, cansaço, recolhimento e contemplação. [...] Ser-no-mundo com o corpo significa movimento, busca e abertura de possibilidades, significa penetrar no mundo e a todo momento, criar um novo.”

Com base nessas orientações, o sujeito não será tão facilmente manipulado para escolher a liberdade que lhe é proposta por alguém. Há de convir que é importante observar com bastante atenção essa questão, procurando realizar os diagnósticos como ponto de partida para a inserção explícita do tema no projeto político-pedagógico da escola.

Vale ressaltar que a Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais, surgiu da luta de muitas pessoas das mais diversas profissões e áreas de atuação em muitos países, por muitos anos, em defesa de uma educação cidadã que incluísse a educação sexual emancipatória, construída e aprovada, em plenário do XV Congresso Mundial de Sexologia, realizado na China em 1999. Esse documento está sendo divulgado no mundo todo e lista princípios em que constam, com propriedade e clareza, os direitos básicos de liberdade, igualdade diversidade, saúde sexual e educação sexual do ser humano.

Ademais, esse documento surgiu como mais uma conquista em benefício da humanidade e visa a uma melhor qualidade de vida para todos. Essa Declaração é uma expressão coletiva mundial muito viva e marcante de um novo paradigma emancipatório de vida e de educação sexual, dada sua importância na busca da construção permanente de cidadania para todos.

Em suma: a importância da Declaração é referendada também pelo fato de que se vive um triste paradoxo no período histórico. Ou seja, existem muitos avanços significativos no que diz respeito à valorização da vida humana, mas paralelamente, ocorre o aumento da miséria e da exploração do ser humano pelo seu semelhante.

1.5 Movimentos emancipatórios e de luta pelo reconhecimento de direitos

Atualmente, vários movimentos sociais no Brasil e no mundo têm questionado a visão homogeneizada da sociedade e reivindicam uma política de reconhecimento, tanto de suas diferenças e múltiplas identidades como de suas desvantagens e desigualdades sociais, oriundas da discriminação social de gênero, raça, opção sexual e de origem regional.

Evidentemente, essas ações de diferentes instituições caracterizam o chamado multiculturalismo e, nesse sentido, conclui-se que é obrigação dos Estados democráticos contribuir para que os grupos que se encontrem em desvantagens possam preservar as suas

culturas contra as interferências dos grupos majoritários ou de massa. Vale ressaltar que a política voltada para o conhecimento da diferença exige que as instituições públicas não passem por cima das particularidades. Nesse ínterim, o mais importante é compreender e valorizar o outro.

É importante destacar que a ideia global de explicação dos problemas sociais passou a ser apontada como insuficiente em decorrência de alguns autores entenderem que a dimensão marcada pela ofensiva capitalista globalizante torna-se obsoleta para a compreensão da realidade. Assim, os fenômenos que constituem a nova realidade da sociedade global não podem mais ficar restritos às análises reducionistas da dimensão econômica. Estes possuem aspectos muito mais amplos que permitem analisar a globalização como foco nas relações que são estabelecidas entre as várias culturas que participam desse processo e das alternativas que surgem nos diferentes espaços sociais, tanto locais como globais. Nessa perspectiva, Benevides (2003, p. 317) afirma:

“Em primeiro lugar, o conhecimento dos direitos humanos, das suas garantias, das instituições de defesa e promoção, das declarações oficiais, de âmbito nacional e internacional, com a consciência de que os direitos humanos não são neutros, não são declamações retóricas. Eles exigem certas atitudes e refletem outras. Portanto, exigem também a vivência compartilhada. A palavra deverá sempre estar ligada a práticas, embasadas nos valores dos direitos humanos e na realidade social.”

Desse modo, a globalização¹ pode ser entendida como uma esfera da sociedade que se diferencia das esferas do Estado e do mercado, tendo como características a afirmação da solidariedade entre os indivíduos e a valorização dos aspectos culturais da vida social.

Promover uma educação inclusiva significa propiciar condições para a escola se construir em um espaço de relações democráticas. Nesse sentido, mediante o diálogo autêntico e o esforço conjunto dos sujeitos escolares, a escola poderá colaborar para a construção de uma cultura democrática, na qual se faça presente a promoção dos Direitos Humanos.

De acordo com Benevides (2003, p. 309-310):

“A educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados, os quais devem se transformar em práticas.”

¹Sobre a globalização vejam-se os estudos de Santos (1996; 1998) e Teodoro (2010).

Vale destacar que a democracia grega antiga representa um marco inédito no modo peculiar do homem constituir leis de direito ou dever, uma vez que se vislumbra a possibilidade de participação popular, de representantes do povo, seja no desenvolvimento de uma lei, enquanto exercício legislativo, ou seja, no julgamento em função de uma lei, enquanto exercício judiciário.

Nesse contexto, não se pode deixar de pontuar que a falta de conhecimento e, conseqüentes, faltas de reivindicação dos direitos pelos cidadãos são principais entraves para a efetivação dos direitos humanos. Nesse sentido, a educação (formal e não-formal) é um importante caminho para o conhecimento dos direitos humanos e cidadania e para concretização dos direitos já estabelecidos na Constituição do Brasil (1988, p. 42):

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, coloca a educação das pessoas com necessidades especiais como uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, oferecendo diferentes alternativas de atendimento e perpassando transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior. Nessa linha de pensamento, o estudioso Ross (1998, p. 101) comenta: “Contudo o mero direito jurídico não produz um novo sujeito político, não materializa formas organizativas, não expressa necessidades nem institucionaliza bandeiras de luta e de resistência”.

Assim, a igualdade de direitos garantida por leis que deveria ampliar possibilidades de inserção social está distante de efetivar essa conquista, pois, com um pretexto de proteger regras, princípios, funcionamento e diretrizes, a escola acaba por excluir aqueles que se diferenciam dos demais.

Ademais, esses movimentos feminismo, homossexuais, afrodescendentes, indígenas e portadores de necessidades especiais, se organizam em torno de suas especificidades e em relação a um que lhes é comum: a busca da superação das desigualdades sociais e da discriminação e, com isso, contribuem para a luta em prol de uma nova sociedade.

1.6 Conquistas do movimento homossexual

No contexto em que foi gestado o Movimento Feminista, deu-se a organização do movimento homossexual, o que aconteceu em torno da afirmação da identidade homossexual, bem como do combate a preconceitos e discriminações sofridos por essa

classe. Além disso, a militância homoafetiva, inserida em outros movimentos sociais urbanos de minoria, torna públicas as práticas homossexuais. Uma das reivindicações fundamentais do movimento homossexual consiste em tornar visíveis os homoafetivos em espaços públicos, visto que suas práticas sexuais são normais, além de lutar pelos direitos e pelo reconhecimento da cidadania.

É sabido que homossexual é a pessoa que ama e sente atração pela pessoa do mesmo sexo. Já bissexual é a pessoa que ama pessoas de ambos os sexos e com ela mantém relações sexuais. A palavra gay também é usada como sinônimo de homossexual e significa “alegre”. No entanto, nem sempre têm motivos para serem chamados de “alegres”, visto que têm de conviver com amarguras e discriminações postas pela sociedade heterossexual.

Ser homossexual não é crime. Essa é uma importante informação que os educadores e estudantes devem saber. Não existe no Brasil nenhuma lei que condene alguém simplesmente pelo fato de ser homossexual. É importante ressaltar que a Constituição Federal do Brasil e o Código Penal Brasileiro não mencionam qualquer forma de condenação à homossexualidade. No entanto, o preconceito e a discriminação aos homossexuais são proibidos pelas leis brasileiras.

Vale acrescentar que se algum policial, autoridade, diretor de escola, professor ou qualquer pessoa venham a insultar, agredir, prender ou discriminar algum cidadão pelo simples fato de o mesmo ser homossexual, tal autoridade deve ser denunciada em uma delegacia ou às Comissões de Direitos Humanos.

A Constituição Federal do Brasil, em seu Artigo 511, estabelece que “qualquer preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” constituem crime. Portanto, criminoso é quem pratica a discriminação contra o homossexual e não quem vivencia a homossexualidade, a qual não é doença.

Nessa perspectiva Freud (FREUD, 1935, p. 60), importante médico, psiquiatra, psicólogo e filósofo, afirmou: “A homossexualidade não é nada de que alguém deva envergonhar-se. Não é vício nem degradação. Não pode ser considerada doença!”.

O escritor Mott (1998, p. 38), afirma que: “Desde 1985, o Conselho Federal de Medicina, e desde 1990, a Organização Mundial de Saúde retiraram a homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças”. Com isso, ela passou a ser entendida por esses organismos da área de saúde como uma expressão sexual tão normal, natural e saudável quanto a heterossexualidade e a bissexualidade.

Ainda segundo Mott (1998), nas últimas décadas, Associações Científicas estadunidenses e brasileiras, entre elas a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC e a Associação Brasileira de Antropologia aprovaram resoluções que afirmam que

“nada distingue os homossexuais dos heterossexuais, a não ser a orientação do desejo sexual; nada distingue gays e lésbicas dos demais cidadãos relativamente à capacidade intelectual, honestidade e demais valores sociais”. (MOTT, 1998, p. 32).

Assim, só mesmo com base no preconceito e na intolerância justifica-se a tentativa de pais e educadores de tentarem “curar” ou reprimir a vivência homossexual dos jovens e adolescentes. Para Mott, o educador em sua prática pedagógica não deve “educar para a repressão, para a reversão ou para a camuflagem da homossexualidade; antes, deve contribuir para que a pessoa conheça seus próprios desejos e viva a sua sexualidade, seja ela heterossexual, bissexual ou homossexual”. (MOTT, 1998, p. 39).

Para a superação desse viés repressor da sexualidade, deve-se aprofundar o conhecimento sobre essa construção sócio-histórico-cultural da vida humana, especialmente no que diz respeito às construções das concepções vigentes no senso comum sobre a criança. Deve ser esse o ponto de partida para a construção de um paradigma emancipatório da sexualidade infantil.

1.7 O movimento feminista

O feminismo como movimento social organizado de combate à opressão feminina foi constituído no século XIX. Somente na virada do século XX, no entanto, as manifestações contra a opressão e a discriminação das mulheres adquiriram maior expressividade diante do chamado “sufragismo”, isto é, da reivindicação voltada para a conquista do direito ao voto por parte mulheres, espalhando-se por vários países ocidentais. Conforme Louro (1997), o sufragismo é conhecido como a “primeira onda” feminista.

Segundo Alves e Pitanguy (1991, p. 15), “a partir de 1960 o feminismo ressurgiu como um movimento de massas que se converteu, a partir da década de 1970, numa inegável força política e de enorme potencial de transformação social”. É importante ressaltar que esse movimento surgiu nos EUA e depois se disseminou em outros países capitalistas ricos do Ocidente, inicialmente em um ambiente de classe média educada, para, depois, se espalhar entre as classes subalternas.

Nesse contexto, formou-se coletivamente uma consciência feminina responsável por sinais de mudanças significativas, tanto no que se refere às expectativas das mulheres sobre elas mesmas, quanto ao seu lugar no espaço privado da família e seu papel na sociedade.

É sabido que o ressurgimento do movimento feminista no universo contemporâneo se expressou mediante grupo de conscientização de direitos, marchas e protestos contra a opressão e a discriminação, inserindo-se no contexto dos movimentos pelos direitos civis das minorias nos EUA.

Conforme Alves e Pintanguy (1991, p. 17), o movimento feminista:

“[...] busca repensar e recriar a identidade de sexo sob uma ótica em que o indivíduo, seja ele homem ou mulher, não tenha que se adaptar a modelos hierarquizados, e onde as qualidades “femininas” ou “masculinas sejam atributos do ser humano em sua globalidade. Que a afetividade, a emoção, a ternura possam florir sem constrangimentos nos homens e serem vivenciadas, nas mulheres, como atributos não desvalorizados. Que as diferenças entre os sexos não se traduzam em relações de poder que permeiam a vida de homens e mulheres em todas as suas dimensões: no trabalho, na participação política, na esfera familiar etc.”

No contexto do movimento feminista contemporâneo, foi introduzido por estudiosos das questões femininas o conceito de gênero, usado para abordar as diferentes construções históricas estabelecidas em relação a homens e mulheres.

A historiadora Joan Scott (1995, p. 22) afirma que “o conceito de gênero serve para determinar tudo que é social, cultural e historicamente estabelecido sobre as diferenças percebidas entre os sexos”. Nesse sentido, o conceito de gênero é utilizado como uma ferramenta de análise das marcas históricas atribuídas à masculinidade e feminilidade, como um mecanismo político contestador da dominação e da opressão sobre as mulheres.

Para Oliveira (1999, p. 43):

“O uso do conceito de relações de gênero contribui para acabar com a ambiguidade da cultura patriarcal sobre o uso do termo sexo, que se baseia na naturalização e na biologização desse mesmo conceito, evocando um destino social e uma desigualdade sexual, enquanto que o gênero conduz a uma perspectiva de relações e representa uma elaboração cultural sobre o sexo.”

Nesse ínterim, a autora afirma que a relação de gênero é uma construção cultural e social, e representa um processo contínuo e descontínuo da produção dos lugares de poder do homem e da mulher em cada cultura e sociedade.

Em relação ao conceito de gênero trazido para o espaço escolar, Costa (1999, p. 44) afirma que o mesmo “[...] possibilita a reflexão sobre diferenças entre homens e mulheres como construção histórico-cultural”. Assim, é possível combater, na escola, a exclusão e a resistência de alunas e alunos tanto no que se refere à participação nas várias atividades escolares, quanto a comportamentos decorrentes de restrições justificadas unicamente pelo fato de serem meninas ou meninos, sendo considerados fracos ou portadores de algum “desvio feminino”, motivando o questionamento acerca das representações de base hierárquica entre homens e mulheres.

Depreende-se daí que o estudo de gênero na escola visa educar para a compreensão significativa e igualitária da identidade de homens e mulheres. Para Nunes e Silva (2000, p. 31), esse estudo na escola facilita “a compreensão da identidade do masculino,

como construções psico-históricas da condição humana, iguais em suas energias humanizadoras e diferentes em suas expressões culturais subjetivas e ontológicas distintas”.

Ademais, o ensino e as relações de gêneros na escola é um estímulo quanto à conscientização acerca da necessidade de uma reflexão mais ampla sobre as relações cotidianas entre professores e alunos. Trata-se de um desafio procurar superar a educação sexista e combater o preconceito acerca do sexo. Essa é uma demanda teórica de combate à violência simbólica e real sobre as mulheres, decorrente do movimento feminista.

1.8 Movimentos e conquistas de afrodescendentes

Ao mencionar especificamente as populações africanas e afrodescendentes, está-se referindo aos indivíduos que vieram diretamente da África, através do tráfico de escravos, e àqueles já nascidos no Brasil, mas que têm em sua genealogia a marca da descendência africana. É importante pontuar, no entanto, que o uso do termo “africano” implica considerar que os indivíduos assim designados também são de diferentes origens étnicas.

É pertinente considerar que a população brasileira teve como característica de sua formação as diferenças. Além das populações indígenas, o elemento denominado “branco” e os africanos também não são homogêneos. Entre os portugueses que vieram para o Brasil, por exemplo, havia judeus, ciganos, muçulmanos e protestantes. Portanto, tentar homogeneizar todos sob a designação de “brancos” significa negar as diferenças existentes entre eles.

Assim, é preciso considerar que as populações africanas possuíam uma história bem anterior ao processo de escravização nas Américas, quando ainda estavam em seu território de origem, a África, além do que os africanos que vieram para o Brasil pertenciam a diferentes grupos étnicos e, portanto, possuíam diferentes culturas. Importa reconhecer, ainda, que, no Brasil, a condição social de alguns desses indivíduos ou era de escravos, ou libertos (ex-escravos), ou livres (caso específico dos afrodescendentes nascidos no Brasil e filhos de ex-escravos).

Essas considerações são fundamentais para a prática do ensino de História. Nesse sentido, é preciso romper com estigmas e preconceitos presentes em alguns livros didáticos que trabalham com a ideia de que as populações africanas e afrodescendentes foram apenas escravas, submissas, objeto de uso e abuso de seus senhores. Assim, a proposta de conceber essas populações como construtoras de sua própria história é fundamental para que as crianças afrodescendentes, na escola, concebam a si próprias sob um olhar positivo.

É pertinente mencionar ainda que os africanos e afrodescendentes, escravos ou libertos, assistiram à “independência” política do Brasil, em 1822, sem terem conquistado a

tão sonhada liberdade, e a reclamaram em todas as regiões do país. Havia ainda, nesse contexto histórico, uma inquietação geral de todos os segmentos sociais porque a “independência” não representou benefícios a toda a população. Pelo contrário, a classe beneficiada foi a elite, uma vez que os seus interesses foram assegurados.

Em decorrência dos movimentos emancipatórios e de descolonização ocorridos na África e devido aos alarmantes níveis de opressão em que se encontra a população afrodescendente nos EUA, a partir dos anos 1960, surgiram organizações de vanguarda articuladas em torno do combate ao racismo. Nesse contexto, formaram-se nos EUA vários movimentos afrodescendentes, como Black Power, Panteras Negras, Mulçumanos Negros e muitos outros, sob a liderança de Malcon X, Luther King Jr., Frantz Fanon, que contribuíram para a formação da militância afrodescendente no Brasil. É importante mencionar que essa militância também se deparou com a dificuldade imposta pela suposta democracia racial brasileira.

Além disso, as ideias dos movimentos afrodescendentes que foram introduzidas no Brasil, inicialmente em São Paulo, entre o final dos anos 1960 e durante os anos 1970, fizeram com que os militantes percebessem a necessidade de lutar contra a discriminação. Desse modo, eles passaram a reivindicar direitos civis, dos quais estavam excluídos e que poderiam integrar a população afrodescendente à sociedade brasileira, além de se conscientizarem acerca da necessidade de se autoafirmarem como afrodescendentes.

Conforme Silva (2001, p. 61), no entanto, a questão da autoafirmação ocorreu na contramão de um processo de embranquecimento dos afrodescendentes. Esse processo se deu como resultado do “efeito letárgico produzido pelas ideologias racistas no inconsciente coletivo das populações negras, levando-as a superestimar padrões brancos de comportamento em detrimento de suas próprias identidades”.

O autor acrescenta ainda que esse processo de embranquecimento, denunciado por muitas lideranças afrodescendentes, contribuiu para uma das maneiras mais danosas e eficazes, em favor da violência racial, promovendo a despolitização sobre o racismo, além de “estimular um olhar desfocado da “sociedade” no tocante à baixa “autoestima” dos negros”, levando-os a pensar que é a sua baixa “autoestima” que produz a sua exclusão social e não o contrário.

No final da década de 1970, a postura assumida pelo movimento afrodescendente em São Paulo produziu efeito de militância em várias regiões do Brasil, de modo que isso pode ser observado nas várias reorganizações afrodescendentes do país. É importante mencionar que em 1970, surgiu, em pleno ato público contra a violência racial, o Movimento Negro Unificado – MNU. Essa ação se consolidou como uma entidade nacional e assumiu uma função de vanguarda no movimento afrodescendente no Brasil.

Nesse período, surgiram também outras entidades, a saber: o Instituto de Pesquisa da Cultura Negra – IPCN, no Rio de Janeiro; o Centro de Defesa do Negro – CEDEN, no Estado do Pará; o Centro de Cultura Negra – CCN, no Estado do Maranhão; o Movimento Negro da Amazônia – MOAM, no Estado do Amazonas; o Axé Dudu, grupo de homossexuais negros da Bahia, em Salvador; o Grupo dos Palmares etc.

A partir da militância dos movimentos afrodescendentes, intensificou-se, no Brasil, a luta pela autoafirmação da população afrobrasileira, o combate ao racismo e a luta por políticas de ação afirmativa como forma de correção de desvantagens da população afrodescendente provocadas pela discriminação.

Segundo Walters (1995, p. 85):

“Em trinta anos de ações afirmativas, 30% dos negros ingressaram nas classes média e alta. Em 1988, dos negros com mais de 25 anos de idade, 75% haviam concluído quatro anos do curso secundário e 26%, quatro anos do curso superior. Em 1995, havia um milhão de jovens negros em colégios e faculdades de pós-graduação. As políticas de ação afirmativa não resolveram o problema da desigualdade, mas deram um grande passo em direção à democracia nos Estados Unidos.”

Nesse cenário, emerge a ideia da política de ação afirmativa como uma medida de justiça contra as atitudes racistas que se manifestam na sociedade brasileira e que afetam um universo muito grande de afrodescendentes, que se veem excluídos do acesso a diversos direitos básicos como cidadãos.

1.9 As diferenças culturais indígenas e a prática pedagógica

As populações indígenas, embora possuam alguns traços culturais comuns, diferenciam-se por apresentarem características específicas: existem diferentes línguas, diferentes maneiras de conceber, ver, agir e viver no mundo, maneiras particulares de cada cultura e em cada tempo histórico.

Sob essa perspectiva, é exigido do professor-pesquisador e cidadão uma mudança no olhar, no sentido de conferir a devida dignidade às populações indígenas. Nesse sentido, convém registrar também que é possível construir uma história a partir de memórias, transmitida de forma oral, conferindo legitimidade à História na prática pedagógica.

Segundo Vilanova, Fenerich e Russo (2011, p. 44):

“O estado deve não mais garantir a existência (transitória) das populações indígenas, e sim contribuir eficazmente para a reafirmação e valorização de suas culturas e línguas. O Artigo 210 assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngue em suas escolas. O Artigo 215 define como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas. A escola constitui, assim, instrumento de valorização dos saberes e processos

próprios de produção e recriação de cultura, que devem ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras.”

Vale ressaltar que quando os europeus chegaram ao Brasil, viviam aqui cerca de novecentos povos indígenas, totalizando uma população superior a seis milhões de habitantes, vivendo de Norte a Sul do país. A ocupação europeia foi, então, concretizada e, sob as ruínas de milhões de aldeias e sob milhões de cadáveres daqueles que ousaram resistir à ocupação, efetivaram-se vários impérios na Europa.

Os movimentos indígenas espalhados pelo Brasil pretendem lutar pelas comunidades dos seus povos com a finalidade de assegurar os direitos históricos dos índios à terra, bem como procurar promover projetos de futuro autônomo para os indígenas, respeitando as suas próprias diferenças étnicas e culturais.

Conforme Vilanova, Fenerich e Russo (2011, p. 46):

“No ano de 1973, foi elaborado o Estatuto do Índio, que especificou os graus de aculturação dos grupos indígenas e os parâmetros para a sua emancipação, com a consequente perda de direitos especiais. A meta era a incorporação desses povos à sociedade nacional. Sob esta lógica, o Estado brasileiro estruturou uma pesada burocracia legalmente competente para executar as políticas públicas relacionadas aos grupos indígenas, criando assim um microcosmo de Estado dentro do Estado para o exercício da tutela dos povos indígenas. Somada a isso a burocratização, aliada a processos corruptos e escasso controle, resultou que nesse contexto a proteção aos grupos indígenas foi exceção e não a regra geral.”

Nesse sentido, o papel da escola não se resume a passar determinados valores, como os idealizados pelas elites dirigentes, mas perceber com quais crianças lidam e, a partir daí, trabalhar com seus referenciais culturais. Isso é fundamental porque é através de suas referências culturais ou de sua cultura que o ser humano vê o mundo. Em decorrência do Brasil não poder ser concebido de forma homogênea, deve-se conciliar e respeitar as diferenças culturais nos múltiplos contextos da realidade brasileira.

Nesse vislumbre, Lima (1999, p. 70) traz uma colaboração bastante pertinente, afirmando que:

“É preciso romper com este modelo de Estado nacional, baseado no ideário político burguês, o qual nos fornece a fórmula em estado = uma nação. É preciso pensar a formação do estado por um lado e de construção da nação por outro. O que isso quer dizer? Isso significa que uma coisa são as determinações políticas e outra são as relações sociais, o que implica considerar que um fato ou uma data podem não significar a mesma coisa para diferentes grupos culturais como, por exemplo, o 13 de Maio e o 20 de Novembro.”

Depreende-se daí que é função social da escola possibilitar que os alunos adquiram, elaborem e reelaborem conhecimentos no campo da ciência e da tecnologia, bem como desenvolvam as competências e habilidades necessárias para operar, rever,

transformar e redirecionar os conhecimentos no universo coletivo, na perspectiva da cooperação, da solidariedade e da ética, tendo sempre como horizonte colocar os avanços dos conhecimentos a serviço da humanização da sociedade.

Ainda nessa perspectiva de construção de uma escola que leva em consideração as diferenças culturais, Gadotti (2000, p. 63) sugere algumas ações específicas e, dentre elas, destaca-se: “[...] a questão da elaboração, por parte das escolas, de seu próprio currículo, o qual deve valorizar as diferenças culturais existentes entre os alunos e na comunidade”. Outra questão que o autor aponta para se pensar como um auxílio na percepção da existência da adversidade cultural no cotidiano escolar é a “prática pedagógica”.

Nesse ínterim, os movimentos indígenas buscam ressaltar a importância de suas culturas e organizações sociopolíticas por meio da afirmação de suas identidades e dos seus direitos históricos. A luta desses movimentos construídos, ampliados e fortalecidos nas últimas décadas, busca reconquistar a plenitude do controle sobre seus territórios, reconhecimento dos seus direitos, bem como a vivência de suas culturas e a possibilidade de construção de uma vida plena, livre e digna.

Conforme Silva (2000, p. 62):

“Desde a infância, através do processo de desenvolvimento e de interação social, os seres humanos aprendem a discriminar e a estabelecer comparações e conceitos que corresponderão aos comportamentos aprovados socialmente. Ao mesmo tempo, vão aprendendo a empregar tais conceitos, ou etiquetas, a si mesmos.”

Entende-se que é preciso construir diferentes abordagens a partir dos contextos históricos e sociais nos quais a criança está inserida. A relação entre educação e cultura não pode ser única para todas as sociedades ou comunidades, pois elas são diferentes.

É comum pensar que as sociedades indígenas atuais são a imagem do que foram no Brasil antes da conquista. Diante do exposto, é preciso ter em mente que a história se modifica e culturas novas surgem enquanto outras são reelaboradas a partir das transformações sociais pelas quais cada sociedade passa. Assim, através do contato com outros grupos, do deslocamento pelo território, da troca de objetos produzidos que interferem na maneira de lidar com a natureza e com o mundo, as populações indígenas foram se transformando de forma que, atualmente, não se constituem mais como imagem do passado.

Trabalhar com essa perspectiva implica desconstruir a imagem do índio idealizado, de forma que o aluno poderá reconhecer o índio de hoje das cidades e poderá perceber as diferenças existentes entre os mesmos e para além disso, compreender que alguns indígenas hoje vivem de forma diferente daquela em que viviam povos indígenas do passado. Ou seja, não possuem mais florestas para caçar, terra para plantar, muitos vivem à beira das estradas ou nas grandes cidades de forma precária.

Outra prática comum na maioria das escolas é a comemoração do “Dia do Índio”, quando os professores reúnem os alunos para comemorar. É notável que apenas nesse dia os educandos aprendem coisas do tipo: os índios vivem da caça, pesca e plantio, andam nus e pintam seus corpos. Para demonstrações, os estudantes pintam o rosto e imitam os índios. A imagem é idealizada, assentada na concepção de que todos os índios são iguais. As populações indígenas brasileiras não são iguais, mas sim, marcadas pelas diferenças. Pode-se, por exemplo, diferenciá-las a partir da própria língua.

Segundo Jecupé (1998, p. 13-14):

“No Brasil, são quatro os troncos linguísticos existentes: Tupi, Macro-Jê, Aruák e Karib. O Tupi divide-se em dez famílias com quarenta línguas diferentes, sendo a maior família a Tupi-Guarani, com 21 línguas. O Macro-Jê divide-se em doze famílias, subdividindo-se em quarenta línguas diferentes. A família Aruák subdivide-se em 21 línguas.”

O autor registra ainda a existência de outras famílias com línguas diferentes, entre eles: “Arawá, Katukina, Mura, Guaikuru, Pano, Txapakura, Nambikwara, Tukano, Yanomami, Maku”. Vale ressaltar que essas famílias se diferenciam nas línguas e outros segmentos. Pode-se pontuar, ainda, a organização do trabalho, as técnicas de produção, as relações sociais, a religião, a organização política e a produção cultural.

De forma geral, os parâmetros curriculares, objetivam perpassar valores culturais europeus dentro de uma concepção eurocêntrica do mundo, na qual esses valores representam o ideal de civilização, de comportamento e de cultura. Por essa razão considera-se a discussão sobre diferenças culturais centrais para uma reflexão sobre o papel da escola e a prática pedagógica. É preciso transformar as contribuições dos diferentes grupos culturais em conteúdos educativos, de forma que essas contribuições passem a fazer parte da proposta curricular da escola, para que os diferentes educandos se vejam representados nela.

Entende-se que a metodologia usada em sala de aula é fundamental para que o educando tenha uma concepção crítica da história, não bastando o conteúdo ser crítico se a metodologia não for adequada e vice-versa. Para a historiadora Lucini (1999, p. 42) “[...] a ideia moderna de história considera a trajetória humana a partir das origens até nossos dias”. Noutras palavras: uma concepção crítica da história só é possível se a mesma for entendida como um processo que possibilita não apenas transformações, mas também permanências, onde estas não são necessariamente melhores, nem significam que um período histórico é melhor que outro, mas sim, que cada um tem suas próprias características.

Compreende-se que a história indígena tem como objeto de estudo principal a interpretação, a análise e a compreensão das relações culturais, sociais, econômicas e políticas, construídas pelos seres humanos no tempo e no espaço, considerando que as mesmas diferem de sociedade para sociedade nos vários contextos históricos.

Assim sendo, pode-se dizer que é possível estudar e ensinar a história através do jornal e sobre esta questão, Mariane (2003, p. 33) afirma que:

“Analisar o discurso jornalístico é considerá-lo do ponto de vista de uma época. Ele, o jornal, se comporta como uma prática social produtora de sentidos, como também, direta ou indiretamente, veicula as várias vozes constitutivas ou não desta mesma época. Em suma, o discurso jornalístico integra uma sociedade e sua história.”

Acredita-se que tanto o professor quanto o aluno, ao utilizarem os jornais como fonte, poderão, através dos questionamentos anteriores, analisar, interpretar e olhar o passado e o presente. O jornal torna público, através das linhas e entrelinhas, uma série de acontecimentos, discursos, opiniões, ideologias, práticas sociais, conceitos, ideias e preconceitos criados pelos seres humanos em seus contextos históricos. Assim, com o auxílio de jornais e revistas, antigas e atuais, o professor pode realizar comparações e análises sobre a situação da saúde na sua cidade e no seu país, tanto no passado como no presente.

Vale ressaltar que os textos literários e poéticos representam valores e práticas sociais, culturais e históricas de um determinado período e podem e devem ser utilizados pelo educador em suas aulas. No entanto, para além da compreensão do conhecimento histórico, Rossetti Ferreira (2001, p. 98-99) acrescenta que esses textos “[...] despertam a curiosidade e o interesse do aluno, possibilitam ao mesmo brincar com as palavras, enriquecer o seu repertório vocabular, realizar descobertas e desenvolver sensibilidade”.

Essa perspectiva contemporânea de ressignificação da didática e de seu objeto de estudo não prescinde da investigação da sala de aula, a organização escolar, as estruturas de ensino, a sociedade brasileira e suas relações com a educação. Nota-se que sem análise contextualizada das relações entre a educação e a sociedade e sem proposta de trabalho coletivo, quer seja no conjunto da escola ou na sala de aula, o fazer pedagógico limita-se à execução de tarefas burocráticas que são impostas pelo planejamento e a uma metodologia de memorização e transmissão de conhecimentos fragmentados.

Nesse sentido, é necessário considerar a dimensão ética da educação, uma vez que a escola ainda é provavelmente a única possibilidade de a população em geral, ter acesso ao saber e à produção de conhecimentos. Nesse sentido, cabe ao professor, a possibilidade de exercer a função de socializar o saber a todos os alunos, lutando pela garantia e pela permanência de todos na escola, independentemente de origem, classe social, etnia ou gênero.

1.10 Os movimentos pelos direitos dos deficientes e a escola

Por muito tempo, a deficiência foi encarada como castigo divino, e o sujeito deficiente era motivo de comisseração e de cuidados assistencialistas. Na maioria das vezes,

era encarado como um ser especial e considerado como revelador da ira divina. Na Idade Média, as deficiências passaram a ser temidas como se os seus portadores fossem espíritos malignos. Muitas vezes, eram vistos como pessoas más, permitindo que a aparência tivesse extrema relevância e determinação.

Já no período iluminista, iniciaram-se estudos sobre os “deficientes” e sobre sua adaptação ao meio social. O mundo contemporâneo, cada vez mais padronizado, sistêmico e alienante, apresenta como uma das características a corrida desenfreada pelo padrão da beleza e pela perfeição humana. Essa questão é diariamente incentivada pela mídia, levando os sujeitos que não se enquadram nos padrões a se defrontarem com a segregação social.

Dessa forma, o indivíduo que é visto como diferente vivencia duas situações: uma em que é considerado como aquele que não consegue se adequar às exigências e às regras de convivência na sociedade; e outra em que não pode exercer livremente as suas diferenças.

No que diz respeito ao comportamento social diante dos diferentes, Marx (1986, p. 23) aponta para a existência de uma tendência “à padronização do desempenho das pessoas, no tocante a seu comportamento ético, à sua estética e a todos os aspectos que favoreçam a absolutização da normalidade. Tal tendência objetiva estabelecer os limites permitidos e excluir o indesejável”.

Percebe-se que é pelo caráter prático da vida cotidiana que se vincula diretamente pensamento e ação, isto é, o preconceito manifesta-se na ação, principalmente através da discriminação. Segundo Ferreira (1999, p. 691), a discriminação é “[...] o ato ou o efeito de discriminar, que significa separar, apartar, segregar”.

Segundo Ross (1998, p. 53) “a discriminação repercute profundamente no imaginário dos grupos excluídos, que acabam introjetando a ideologia dominante, tornando-se apáticos e resignados com sua suposta condição de inferioridade”. Diante disso, aceitar a igualdade genérica pode promover também a inércia. Essa é uma atitude que concebe o diferente como igual, mas se esquece das adaptações que seriam necessárias no âmbito do trabalho, da escola e em outros espaços para que ele pudesse desfrutar dessa igualdade.

A educação das pessoas deficiências passou por momentos históricos bem diferenciados. Durante o Império, os espaços que deveriam ser educacionais desempenharam muito mais a função de asilos. Com a Proclamação da República, houve uma proliferação de instituições filantrópicas assistenciais que ainda estavam longe de ter um enfoque pedagógico.

A partir da década de 1950, começam a aparecer no Brasil associações da Sociedade Civil que criaram seus próprios estabelecimentos de ensino para pessoas consideradas deficientes, buscando, com isso, suprir a falta desse tipo de serviço e minimizar

a ineficiência do Estado. Essas instituições tinham um caráter segregador e, sob a bandeira de proteger e de suprir necessidades, mantinham essas pessoas longe do convívio social.

Atualmente, a LDB, Lei nº 9.394/96, coloca a educação das pessoas com deficiência como uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, oferecendo diferentes alternativas de atendimento e perpassando transversalmente todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Sobre essa questão, Ross (1998, p. 51) afirma: “Contudo o mero direito jurídico não produz o novo sujeito político, não materializa formas organizativas, não expressa necessidades nem institucionaliza bandeiras de luta e de resistência”.

Depreende-se daí que a igualdade de direitos, garantida por lei, que deveria ampliar possibilidades de inserção social está distante de efetivar essa conquista. É notável, no âmbito escolar, um falso pretexto de proteger regras, princípios, funcionamento e diretrizes. A escola acaba por excluir aqueles que se diferenciam dos demais.

Percebe-se que a escola tem assumido o papel de um organismo “avaliador” que auxiliará o Sistema Educacional a separar os doentes dos sadios, os bons dos ruins, os viáveis dos inviáveis. Segundo Fonseca (1991), se não há nenhuma razão plausível para segregar os seres humanos à base da idade, do sexo, da religião, ou da cor da pele, também não o deve haver à base da capacidade de aprendizagem. Não há nenhum direito humano que o justifique.

Quanto à exclusão no contexto escolar, embora, às vezes, ela esteja disfarçada em discursos de igualdade, alunos pobres, negros, malcheirosos, questionadores, lentos ou muito ativos enquadram-se rapidamente no rol dos excluídos, porque são diferentes.

Para Ross (1998, p. 52):

“[...] isso representa a necessidade de superar as formas empíricas de educação, os conteúdos curriculares de orientação meramente manipulativos, as doses homeopáticas de escolaridade e as estratégias isoladas e espontaneístas de participação travestidas pelo discurso e da igualdade da integração.”

Desse modo, a cidadania que se reclama para as pessoas com deficiência aponta na direção da humanização, redução e inferiorização. Ou seja, pensar no diferente não significa unicamente atribuir ao sujeito mais ou menos capacidades e possibilidades. Significa sim, deixar de lado parâmetros estabelecidos e trabalhar a partir do que seja “diferente”, proporcionando, assim, atendimento especializado para aqueles que precisarem.

É possível perceber a realidade da exclusão no contexto escolar sem muita procura, embora, às vezes, ela esteja disfarçada em discursos de igualdade. Em razão disso, os movimentos emancipatórios e de luta pelo reconhecimento de direitos, tais como: feminismo, movimentos homossexuais, afro-descendentes, indígenas e de possuidores de

necessidades especiais, isto é, as lutas desses movimentos - reivindicações de direitos e de autoafirmação - estão contribuindo para o processo de construção de uma nova sociedade.

As educadoras Candau e Sacavino (2010, p. 133) ao adentrarem nos processos metodológicos da Educação em Direitos Humanos, destacam alguns aspectos considerados importantes para serem observados nessa construção. Essas autoras defendem a tese de que:

“Não é possível dissociar a questão das estratégias metodológicas para educação em direitos humanos de uma visão político-filosófica, de uma concepção dos direitos humanos e do sentido de educar em direitos humanos, numa determinada sociedade e em um momento histórico concreto. As estratégias pedagógicas não são um fim em si mesmas. Estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar.”

A visão de Durkheim (1998, p. 86) acerca da influência que as instituições sociais exercem sobre os indivíduos é de fundamental importância para entender como a educação assume o papel central na constituição da sociedade moderna. “O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio”.

Desse modo, a educação assume o sentido da ação prática, cotidiana e continua, que irá se realizar ininterruptamente em todos os momentos da vida. A ação educativa é, portanto, evidenciada tanto no seu sentido formal, como nas relações familiares. Segundo Candau (2000, p. 96), os discursos sobre direitos humanos e, conseqüentemente, a educação em Direitos Humanos está marcada por dois enfoques:

“O primeiro enfoque enfatiza direitos individuais e limita a dimensão ética dos direitos civis e políticos [...] São temas como o da discriminação étnica, de gênero, de orientação sexual, preconceito, violência, segurança, drogas, infância, adolescência, meio ambiente. Em termos de cidadania, prioriza a formação de sujeitos produtores [...] Na perspectiva pedagógica, defende a incorporação de temas relativos a Direitos Humanos no currículo [...]. O segundo visa a construção de uma sociedade, inclusiva, sustentável e plural. Concebe a cidadania como construção e conquista no dia-a-dia, nos níveis de vida individual e coletiva, favorecendo a organização da sociedade civil com sujeitos comprometidos com a transformação social. “

Percebe-se que o maior desafio em relação à efetivação dos direitos humanos localiza-se no contexto da organização curricular. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, ao definirem a educação sobre os valores como temas transversais, apresentam os seus conteúdos de maneira fragmentada. Por exemplo, os PCNs estabelecem: ética, educação ambiental, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho, etc.

A escola, entretanto, no atendimento a pessoas deficientes, teve como base a medicina e, com isso, acabou assumindo uma proposta voltada a um atendimento clínico, terapêutico, de reabilitação ou simplesmente de socialização, deixando de lado sua finalidade.

1.11 Os principais desafios no campo dos direitos humanos e a inclusão

Históricamente o Brasil foi marcado pelas injustiças socioeconômicas, preconceito racial e sexual, exploração de mão de obra infantil, etc. Essa realidade coloca a sociedade diante de sérios problemas éticos. Não sem motivos, fala-se muito de crise ética, já que a realidade não pode ser reduzida tão somente ao campo político econômico. Envolve questões de valor, convivência, consciência, justiça. Neste sentido, a ética vem denunciar toda a realidade onde o ser humano é coisificado e animalizado, ou seja, onde é desrespeitado na sua condição humana.

No Brasil, existem leis e instituições que têm por finalidade garantir a proteção dos direitos humanos. Vale destacar que esses abonos foram apresentados de modos diferentes, sendo que a legislação e as instituições constituídas para a garantia de seu cumprimento se constituíram em longo processo histórico marcado por contradições.

As duas primeiras cartas constitucionais (a Constituição Imperial de 1824 e primeira Constituição Republicana, de 1891) concentraram-se nas liberdades públicas, objetivando delimitar o poder do Estado e desvinculá-lo do poder econômico dos grandes proprietários de terras. Nessas constituições, aparecem as primeiras garantias a liberdades individuais, tais como liberdade religiosa, liberdade de associação sem armas e direito à defesa.

Quanto às demais instituições, acrescentaram direitos sociais ao seu conteúdo, mas mantiveram dispersos nas disposições sobre como deveria ser a ordem econômica e social do país, ou seja, não colocava direitos e garantias fundamentais, como o faz a constituição atual.

Uma mudança relevante veio com a constituição de 1934, promulgada no governo Getúlio Vargas. Nessa constituição, pela primeira vez foram utilizados os termos “povo” e “trabalhador”. Vale destacar que foi nessa carta constitucional que se instituiu o salário mínimo regional, a proibição de diferença de salário com a mesma atividade e o direito a repouso semanal e férias remuneradas.

Assim, a constituição de 1934 também explicitou o princípio de igualdade perante a lei, bem como direitos culturais e a educação gratuita até o primário, a obrigatoriedade de a união proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do país. Às mulheres, foi garantido o direito ao voto. Entretanto, com o golpe de 1937 e a imposição pelo governo Getúlio Vargas de uma ordem ditatorial, muitas das garantias individuais conquistadas

anteriormente perderam sua efetividade, o que se expressa na constituição outorgada de 1937.

A partir do golpe militar de 1964, os artigos da constituição vigente que proclamavam os direitos fundamentais do indivíduo e suas garantias foram suspensos. Através da publicação, uma sequência de atos institucionais expressa a conjuntura ditatorial em que o país se encontrava. Vale acrescentar que a constituição de 1937, além da emenda de 1969, com força da carta constitucional, representam um estado de retrocesso no campo dos direitos humanos. Foram restritas a liberdade de opinião e expressão, o direito à reunião não ficou plenamente garantido, além de ampliar punições, exclusões e marginalizações políticas decretadas em atos institucionais.

É importante mencionar que muitos grupos clandestinos surgiram como reação às violações dos direitos humanos durante o período da ditadura militar, com a finalidade de discutir meios para a defesa de tais direitos. Esses grupos reuniam-se secretamente em espaços cedidos por igrejas e tinham como influência a Teologia da Libertação. Nessas reuniões, discutiam-se os problemas sociais brasileiros, como a discriminação, a desigualdade existente entre pobres e ricos, as injustiças no mundo do trabalho e outras questões dessa natureza.

No governo de José Sarney, primeiro presidente civil após a ditadura militar, o Brasil inicia a sua adesão aos pactos e convenções internacionais de proteção, promoção e defesa dos direitos humanos, aos quais influenciaram a constituinte de 1988. O processo contou com a participação da sociedade que se fez presente através da apresentação de 122 emendas populares, com 12 milhões de assinaturas.

A constituição de 1988 é considerada o documento mais abrangente sobre os direitos humanos já adotado no Brasil. Diferente das cartas anteriores, insere os direitos sociais no título dedicado aos direitos e garantias. Esta foi a primeira constituição brasileira a tratar a saúde como direito fundamental, demonstrando, assim, estar sintonizada com as principais declarações internacionais dos direitos humanos. A educação também passa a constar como direito de todos e dever do estado. (BRASIL, 1988)

Com a constituição de 1988, mulheres, crianças, adolescentes, idosos, índios, filhos adotados, portadores de deficiências, concubinas e outros, que antes não eram passíveis de atenção legislativa, passam a receber tratamento legal e digno de cidadãos, o que desencadeia o desenvolvimento de uma série de iniciativas para a garantia e proteção de seus direitos.

Uma das iniciativas decorrentes do conteúdo da Constituição Federal de 1988 é a Lei Federal 8069/90, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, que dispõe sobre a

proteção integral às crianças e adolescentes (BRASIL, 1990). Esta lei regulamenta o conteúdo do artigo 227 da constituição federal de 1988 segundo o qual:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e oressão. (BRASIL, 1988, p. 45).”

Desse modo, a escola tem assumido o papel de um organismo avaliador que auxiliará o sistema educacional a separar os doentes dos sadios, os bons dos ruins, os viáveis dos inviáveis. Segundo Fonseca (1991, p. 120):

“Se não há nenhuma razão plausível para segregar os seres humanos à base da idade, do sexo, da religião ou da cor da pele, também não o deve haver à base da capacidade da aprendizagem. Não há nenhum direito humano que o justifique.”

A falta de compreensão e conhecimento acerca do estatuto pode decorrer das profundas modificações que têm marcado toda a sociedade nas últimas décadas naquilo que se refere ao chamado “conflito de gerações”. Por muito tempo a criança foi vista como “menor”, como propriedade dos pais, e não como um cidadão de mesmo valor que os adultos. Com a criação do estatuto, a criança passou a ser vista como sujeito de direitos e adquiriu acesso a mecanismos de proteção.

A incorporação e a temática dos direitos humanos e políticas públicas na escola como um todo exige do educador e do cidadão uma postura crítica e transformadora. O conhecimento de textos, declarações e outros informativos são importantes na medida em que os saberes neles explicados podem subsidiar ou mesmo construir ações para a vida democrática e o exercício da cidadania.

Promover uma educação inclusiva significa propiciar condições para a escola se construir em um espaço de relações democráticas. Nesse sentido, mediante o diálogo autêntico e o esforço conjunto dos sujeitos escolares, a escola poderá colaborar para a construção de uma cultura democrática, na qual se faça presente a promoção dos Direitos Humanos.

De acordo com Benevides (2003, p. 309-310):

“A educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados, os quais devem se transformar em práticas.”

Vale destacar que a democracia grega antiga representa um marco inédito no modo peculiar do homem constituir leis de direito ou dever, uma vez que se vislumbra a possibilidade de participação popular, de representantes do povo, seja no desenvolvimento de uma lei, enquanto exercício legislativo, ou seja, no julgamento em função de uma lei, enquanto exercício judiciário.

Nesse contexto, não se pode deixar de pontuar que a falta de conhecimento e, consequentes, faltas de reivindicação dos direitos pelos cidadãos são principais entraves para a efetivação dos direitos humanos. Nesse sentido, a educação (formal e não-formal) um importante caminho para o conhecimento dos direitos humanos e cidadania e para concretização dos direitos já estabelecidos na Constituição, conforme Brasil (1998, p.1):

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 1).”

Por outro lado, a LDB, Lei 9.394, coloca a educação das pessoas com necessidades especiais como uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, oferecendo diferentes alternativas de atendimento e perpassando transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior. Nessa linha de pensamento, o estudioso Ross (1998, p. 101) comenta: “Contudo o mero direito jurídico não produz um novo sujeito político, não materializa formas organizativas, não expressa necessidades nem institucionaliza bandeiras de luta e de resistência”.

Assim, a igualdade de direitos garantida por leis que deveria ampliar possibilidades de inserção social está distante de efetivar essa conquista, pois, com um pretexto de proteger regras, princípios, funcionamento e diretrizes, a escola acaba por excluir aqueles que se diferenciam dos demais.

Essa organização dos temas, de forma fragmentada, pode fazer desaparecer do currículo escolar o conteúdo real da educação em direitos humanos, caso os educadores não favoreçam uma articulação entre as diferentes temáticas. Então, o desafio está em tentar articular um eixo temático, capaz de construir para a construção de uma nova cultura, cujo centro seja o ser humano e sua dignidade.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PNDH, 2006, p. 25) afirma que:

“[...] a educação contribui também para: a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.”

Os PCNs, em seu documento introdutório, estabelecem que a educação escolar brasileira deve criar condições para que os alunos possam desenvolver capacidades para a compreensão da realidade social, bem como para a participação política e cultural. Conforme o mesmo documento, estas são condições fundamentais para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade democrática, não excludente e de promoção dos direitos humanos.

É importante ressaltar que a educação inclusiva é uma proposta de política pública de educação para todos, segundo a qual os alunos devem estudar numa escola única, sem divisões, categorizações, modalidades de ensino, ou seja, a educação inclusiva deve entrar pela escola regular. Em outras palavras, para que haja inclusão, o ensino especial deve ser absorvido pelo ensino regular, mas a escola tem de passar por um processo de transformação para atender a todos.

Quanto aos deficientes mentais, Montoan (1997, p. 119-120) afirma que:

“O estudo da atividade cognitiva dos deficientes mentais aponta-nos a inclusão escolar dessas pessoas, no ensino regular, como uma condição que poderá contribuir significativamente para estimulá-las a se comportarem ativamente diante dos desafios do meio, abandonando, na medida do possível, os estereótipos, os condicionamentos, os quais lhe são típicos. Acreditamos que, ao incluir o deficiente mental na escola regular, estamos exigindo desta instituição novos posicionamentos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, à luz de concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas.”

É importante mencionar que Vygotsky, em sua teoria, sempre fortaleceu a importância do social no que se refere à constituição do sujeito. O referido autor defendeu que, muito mais que um defeito em si, é a realização sociopsicológica do dependente que definirá sua personalidade, considerando, assim, que o sujeito deve ser estudado em uma perspectiva qualitativa e não como variação quantitativa.

Com efeito, olhar a inclusão sob esse prisma, implica entendê-la como um processo em que as relações sociais têm fundamental importância. Entende-se que a educação deve ser significativa para o sujeito, dar sentido e significado à sua vida, ou seja, trata-se de possibilitar interações sociais que sejam mediadoras, proporcionando a compreensão do mundo em que está inserido e possa ser autônomo, participativo e ativo na construção desse universo e de sua própria história.

Daí a necessidade de se reforçar que a proposta educacional, com base nos direitos humanos, é um compromisso com a construção de uma sociedade que exige uma inter-relação em torno da problemática local e internacional em relação ao que é justo, principalmente com a vida digna sem violência e marginalização. Nesse aspecto, Freire (1995, p. 87) afirma:

“É urgente o testemunho da pureza contra a desfaçatez do moralismo, o testemunho da translúcida seriedade contra o descaramento da sem-vergonhice. Para representar a esperança é preciso que se identifiquem também como exemplo de deterioração, desrespeito as classes populares, os salários indecentes dos professores do ensino básico, o desrespeito a coisa pública, os descabimentos do mundo oficial, o desemprego, a miséria, a fome. Verdadeiras pornografias na vida brasileira. Também a discriminação, não importa se contra o negro, a mulher, o homossexual, o índio, o gordo, o velho.”

O autor citado alude sobre essa questão, apontando vários fatores que, conforme ele, compõem a visão do educador que visa desenvolver a pedagogia libertadora. Assim, o respeito pela individualidade do educando e pelo saber que ele carrega consigo, adquirido através da vivência, são saberes necessários à prática educativa. Palavras expressadas com o amor, respeito, crescimento, diálogo e consciência são chaves para o conhecimento, refletindo a sua preocupação com a formação real e efetiva do ser humano.

CAPITULO II – METODOLOGIA

A metodologia pode ser definida como o conjunto de critérios e métodos utilizados para se construir um saber seguro e válido. (SILVA; SILVEIRA, 2007, p. 145). Nesse sentido, esta pesquisa é de caráter exploratório, analítico e descritivo. A proposta foi desenvolvida por fases distintas, porém interligadas.

A pesquisa exploratória visa proporcionar familiaridade com o problema investigado, sendo utilizada quando existe pouco conhecimento sobre o assunto, com vista a torná-lo mais claro ou a construir hipóteses ou questões importantes à condução da pesquisa. Ou seja esse para esse tipo de pesquisa, segundo Goldenberg (1997, p. 57) “[...] delimitação do objeto de estudo deve ser claramente explicitada pelo pesquisador para que outros pesquisadores analisem as conclusões obtidas”.

Para a autora, trata-se de aprofundar conceitos preliminares, muitas vezes inéditos e interessantes, sobre uma determinada temática, de uma forma mais objetiva e interpretativa. Entende-se que é um estudo bastante produtivo para quem deseja levantar características inéditas e novas dimensões a respeito da população alvo estudada.

Em síntese, a pesquisa exploratória possibilita a composição de um diagnóstico da situação investigada, além de permitir a utilização de métodos como levantamento de experiências junto aos profissionais que apresentam experiência prática sobre o problema a ser estudado.

Com relação à pesquisa descritiva, por sua vez, visa observar, registrar, analisar e correlacionar fenômenos ou fatos em um contexto, procurando descobrir, com a precisão possível, a frequência com que eles ocorrem, sua relação e conexão com os outros, sua natureza e suas características, sem que o pesquisador interfira neles nem no ambiente analisado. Isso significa que os fenômenos do mundo físico e humano são investigados, sem serem manipulados pelo pesquisador, limitando desta forma, sua ação. Para Minayo a pesquisa descritiva (1994, p. 14) “Não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas construções”.

É importante que se diga que uma das técnicas da pesquisa descritiva mais utilizadas é a coleta de dados, rejeitando medidas ou abordagens quantitativas e numéricas, sendo os dados normalmente recolhidos diante a aplicação de questionários, realização de entrevistas ou recurso a observação da situação real. Os resultados são expressos, por exemplo, em fotografias, em narrativas, usando ilustrações, declarações das pessoas para dar fundamento concreto ao estudo.

Esse trabalho, busca desenvolver métodos e técnicas visando contribuir para fundamentar o conhecimento científico, além de observação direta, obtenção de depoimentos por meio de entrevistas e questionários, com o objetivo de entender as causas e consequências das dificuldades vivenciadas no cenário educacional e principalmente a não efetivação dos direitos humanos.

Participaram da pesquisa 450 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental das Unidades Integradas: Ministro Henrique de La Roque no município de Paço do Lumiar-MA, Escola Criança Esperança em Raposa-MA e Dr. Paulo Ramos na cidade de São José de Ribamar-MA. Os alunos respondentes têm a faixa etária entre 12 e 15 anos de idade. Vale mencionar que 63% dos participantes são do sexo feminino. Constatou-se ainda que 85% dos estudantes são de famílias de baixa renda e beneficiados pelo programa Bolsa Família do Governo Federal. Quanto as atividades trabalhistas dos familiares, muitos vivem do pescado e trabalhos artesanais. Os referidos estudantes responderam ao questionário com perguntas diretas, de forma afirmativa ou negativa.

Quanto aos professores, realizou-se conversas informais em prol de obter-se dados concernentes ao conhecimento e operacionalização dos Direitos Humanos desenvolvidos na educação.

No primeiro momento aplicou-se questionários aos alunos com oito perguntas relacionadas aos direitos humanos. Em segundo momento realizou-se conversas informais com professores dos referidos municípios.

Realizou-se contato com gestores das escolas para verificação das possibilidades de participarem da pesquisa e em seguida preparo do material para levantamento de dados com leituras realizadas em livros, revistas, artigos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Carta dos Direitos Humanos e outras fontes. As perguntas do questionário foram aplicadas aos alunos e respondidas com sim ou não. Vale ressaltar que na última pergunta, diferenciada das demais, foram mencionados os direitos: 1) saúde; 2) educação; 3) moradia; 4) segurança para identificar qual desses direito os alunos consideram como mais importante.

Quanto à conversa com os professores, o assunto abordado foi sobre as dificuldades que a sociedade enfrenta por não conhecer e lutar pelos direitos humanos. Ventilou-se ainda questionamentos sobre as contribuições dos educadores para que os direitos humanos sejam efetivados, bem como desenvolvimento de estratégias para que os alunos compreendam seus direitos e deveres. Nesse período de levantamento de dados foram identificadas as metodologias, conteúdos e demais fatores que assistem aos direitos humanos.

É importante mencionar que apesar das escolas pertencerem a municípios diferentes, os resultados obtidos, foram praticamente os mesmos, conforme pode-se perceber na culminância abaixo.

Seguem os resultados dos roteiros do questionário realizado nesta pesquisa, totalizando a participação de 450 alunos do 1º ao 9º ano das três escolas fontes deste trabalho.

2.1 Problemática

Entende-se que os direitos humanos e as questões culturais, não devem mais serem ignoradas no currículo, especialmente quando se tem os estudos culturais como referência. Segundo (BERTICELLI, 2001, p. 34) “não é possível pensar o currículo desvinculado de questões culturais, principalmente quando perguntamos: Currículo para quem?”

Com base no autor supra citado, para análise do currículo e para o próprio currículo as principais implicações dos estudos culturais centram-se no fato de poder-se ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, e conseguinte, passível de ser interpretado. Como afirma (SILVA, 2001, p. 137):

“Num mundo social e cultural cada vez mais complexo, no qual a característica mais saliente é a incerteza e a instabilidade; num mundo atravessado pelo conflito e pelo confronto; num mundo em que as questões da diferença e da identidade se tornam tão centrais, é de esperar que a ideia central dos Estudos Culturais possa encontrar um espaço importante no campo das perspectivas sobre currículo.”

Essas afirmativas revelam a necessidade destes enfoques chegarem às escolas. Muitas dessas discussões ainda se encontram nos espaços da academia entre os intelectuais. Assim a nossa questão de partida é indagar de que modo a Declaração Universal dos Direitos Humanos tem integrado os currículos e saber como é apresentada e comentada por alunos e professores das Unidades Integradas dos municípios de Paço do Lumiar-MA, Raposa-MA e São José de Ribamar-MA?

O interesse por esta pesquisa deu-se pela necessidade de entender e explicar os motivos, pelos quais, os direitos humanos, ainda são pouco conhecidos e consequentemente não efetivados na rede pública de ensino. Acredita-se que o conhecimento dos direitos e deveres possibilita uma educação significativa por proporcionar orientação ética com valores para se viver no dia a dia.

Os discursos pedagógicos contemporâneos, de modo geral, ressaltam com ênfase alguns pontos que são critérios de boa qualidade educacional, comprometida com a

formação do homem, dentro de valores éticos relevantes como o desenvolvimento da solidariedade, entendendo-se a vida como um emaranhado de relações solidárias.

Nesse contexto, em toda e qualquer reflexão sobre a pessoa humana, como sujeito da educação, não se deve ficar indiferente às dificuldades vivenciadas como: a devastação do meio ambiente, as guerras, a fome, a violência e outros fatores que geram inquietações à sociedade.

Percebe-se que as dificuldades são vivenciadas por falta de respeito, valores éticos, e acima de tudo, compaixão aos seres humanos e a natureza. Sendo assim, o que se espera do educador vai além da sua capacidade de transmitir conhecimentos.

É importante ressaltar que a ação educativa desenvolvida e os meios utilizados podem ajudar as pessoas a se libertarem de tudo que as escravizam interior e exteriormente, favorecendo, assim, a formação das pessoas conscientes de suas limitações, e, portanto mais preparadas para enfrentar os desafios do cotidiano.

Espera-se ainda, que esta pesquisa possa ampliar a compreensão sobre os atributos, discussões e transformações da educação. Vale acrescentar que esta temática se reveste de importância por visualizar as deficiências sob diferentes enfoques, entendendo que o indivíduo com necessidades especiais possui características físicas, mentais ou sensoriais distintas da maioria das pessoas. No entanto, percebe-se que a causa do preconceito e da exclusão não está necessariamente na diferença, e sim na forma como o sujeito é visto na comunidade.

Segundo Kymlicka (1996 apud Vilanova, Fenerich e Russo, 2011, p. 34):

“As pessoas são criaturas culturais, no sentido de que a cultura é a base para o desenvolvimento dos seres humanos. Isso por duas razões: primeiro, porque a cultura define e estrutura o mundo, fornece as lentes através das quais vemos a nós mesmos e os outros, auxilia nos julgamentos sobre o que é válido, fornece opções significativas, guia as decisões sobre como dirigir a vida e fornece, em geral, o contexto para o desenvolvimento da autonomia e das escolhas. Segunda razão é que a cultura fornece às pessoas um senso de identidade, de pertencimento, favorece a inteligibilidade mútua, promove a solidariedade e a confiança. O primeiro argumento ressalta a construção da autonomia, o segundo, o papel da cultura como construtor de uma comunidade.”

Enfim, traçando percursos e entrecruzando conceitos, a tentativa maior ficou por conta da importância e da necessidade de ampliar a reflexão crítica acerca dos assuntos relacionados a Carta Universal dos Direitos Humanos serem inclusos nos currículos escolares, buscando desenvolver habilidades e atitudes comprometidas com a prática pedagógica inovadora e transformadora, voltada à qualidade e a excelência.

Na concepção de Estêvão (2011, p. 24):

“A educação constitui-se como um dos lugares naturais de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos; como um direito-chave cuja negação é especialmente perigosa para o princípio democrático da igualdade civil e política; como uma arena de direitos e com direitos; enfim, como um outro nome da justiça.”

É importante mencionar que ao se definir, nas propostas curriculares, essa cultura valorativa da dignidade humana, sem dúvida, a educação em direitos humanos passa a ser incorporada no currículo escolar. E para romper com a fragmentação, há que se trabalhar pedagogicamente os direitos humanos de maneira integrada, a partir de uma relação interdependente com todos os temas que margeiam a discussão sobre a questão direitos e deveres. Para Estêvão (2011, p. 25):

“Senão é possível compreender o significado das ações escolares sem o recurso à relação estabelecida pelos seus membros entre os eixos do sistema e do mundo de vida, também é analiticamente relevante especificar as racionalidades mobilizadas na ação concreta e que se exprimem no polimorfismo regulatório da ação escolar.”

Essa organização dos temas, de forma fragmentada, pode fazer desaparecer do currículo escolar o conteúdo real da educação em direitos humanos, caso os educadores não favoreçam uma articulação entre as diferentes temáticas. Então, o desafio está em tentar articular um eixo temático, capaz de construir para a construção de uma nova cultura, cujo centro seja o ser humano e sua dignidade.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PNDH), afirma que:

“[...] a educação contribui também para: a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre. (BRASIL, 2006, p. 25).”

Os PCNs, em seu documento introdutório, estabelecem que a educação escolar brasileira deve criar condições para que os alunos possam desenvolver capacidades para a compreensão da realidade social, bem como para a participação política e cultural. Conforme o mesmo documento, estas são condições fundamentais para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade democrática, não excludente e de promoção dos direitos humanos.

Faz-se necessário enfatizar que essa é a esfera onde residem os aspectos cooperativo-culturais da globalização em contraposição ao princípio homogeneizador da sociedade, presente na tese da “americanização”, que pretende explicar a globalização como um processo de imitação que os países periféricos ou de terceiro mundo processam e assimilam os produtos e valores constituintes da globalização econômica-competitiva e, muito

mais, como esses países têm capacidade de pensar novas alternativas sociais, econômicas, políticas e culturais.

A discussão sobre direitos humanos deve ser cada vez mais frequente em todos os segmentos da sociedade, incluindo o espaço escolar. Desse modo, ter clareza da relação direitos humanos e educação é o primeiro passo para se perceber a importância do papel do educador na construção de um novo projeto de sociedade mais democrática, humana e crítica

Pode se dizer que direitos humanos são um conjunto de regras fundamentais para a convivência entre os valores humanos, o Estado e o ambiente natural. Estes visam à sobrevivência e o desenvolvimento do homem, a preservação de seu habitat e a garantia da possibilidade do desenvolvimento humano. Assim, para o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) a educação deve ser entendida como:

“Um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação de violações (BRASIL, 2006, p. 25).”

Nesse sentido, os direitos humanos se efetivam na observância de aspectos sociais, políticos e econômicos que dizem respeito à preservação e garantia dos direitos fundamentais, quais sejam: o direito a uma vida digna, à liberdade, à educação, à saúde e a liberdade de expressão. E dentre os aspectos que conferem sustentação à doutrina dos direitos humanos estão a democracia, a cidadania, a alteridade, a tolerância, a paz, o respeito e outros seguimentos que visam ao bem-estar do ser humano.

A fundamentação natural dos direitos humanos tem na própria natureza humana a base firme e o motivo justo para a proclamação de certos direitos de cuja efetivação depende o desenvolvimento da humanidade. Nesse caso, trata-se, especialmente, do direito à liberdade, à propriedade e à segurança. Essa fundamentação natural já era discutida na Grécia Clássica, principalmente com Platão e Aristóteles.

No entanto, na *pólis* grega apenas uma parcela restrita dos seus habitantes era de cidadãos, portadores de direitos e deveres; tinha o direito de expressar e decidir em praça pública, de possuir propriedades e um contingente de escravos que garantia sua segurança pessoal, enfim, eram os homens livres.

Quanto ao direito à vida é indiscutivelmente universal, sem o qual torna-se-inútil a discussão sobre todos os outros direitos. Além disso, o direito à vida em segurança, de fato, um dos direitos fundamentais do homem, já que o medo da morte e, sobretudo, da morte violenta, é um dos maiores temores que atormentam a consciência humana.

Cada pessoa que nasce já está inserida num contexto social que irá prepará-la, de alguma forma, para conhecer e agir conforme o contrato social que organiza a vida naquele contexto, ou mesmo independente do contexto, que a organiza universalmente. Como afirmam Bobbio, Mattucci e Pasquino (1997, p. 91):

“É verdade que a ideia de universalidade da natureza humana é antiga [...] Mas a transformação desta ideia filosófica de universalidade da natureza humana em instituição política (e neste sentido se pode falar também de invenção) vale dizer de forma diferente, e num certo sentido revolucionário, de regular a relação entre governantes e governados, advém somente na idade moderna, através do jusnaturalismo, e encontra a sua primeira expressão politicamente relevante na “Declaração dos Direitos”, no fim do Século XVIII.”

A incorporação e a temática dos direitos humanos e políticas públicas na escola como um todo exige do educador e do cidadão uma postura crítica e transformadora. O conhecimento de textos, declarações e outros informativos são importantes na medida em que os saberes neles explicados podem subsidiar ou mesmo construir ações para a vida democrática e o exercício da cidadania.

Logo após a Conferência Mundial de Jomtiem, no ano de 1994, surgiu a “Declaração de Salamanca”, que consiste na retomada das discussões de Jomtiem e no encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e a reforma de políticas e de sistemas educacionais. A Conferência de Salamanca, segundo a própria Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (apud SANTOS, 2002, p.1):

“Proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990. Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática da garantia de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nessas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem.”

Dessa forma, o conceito de necessidades educacionais especiais passou a incluir, além das crianças com deficiência, aquelas que experimentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola. Se o princípio básico da escola inclusiva é de que toda criança tem direito à educação e a ela deve ser dada a oportunidade de aprender, levando-se em conta a vasta diversidade de características e necessidades individuais, essa mesma escola deve ser um dos agentes de promoção social.

Quanto aos deficientes mentais, Montoan (1997, p. 119-120) afirma que:

“O estudo da atividade cognitiva dos deficientes mentais aponta-nos a inclusão escolar dessas pessoas, no ensino regular, como uma condição que poderá contribuir significativamente para estimulá-las a se comportarem ativamente diante dos desafios do meio, abandonando, na medida do possível, os estereótipos, os condicionamentos, os quais lhe são típicos. Acreditamos que, ao incluir o deficiente mental na escola regular, estamos exigindo desta instituição novos posicionamentos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, à luz de concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas.”

É importante mencionar que Vygotsky, em sua teoria, sempre fortaleceu a importância do social no que se refere à constituição do sujeito. O referido autor defendeu que, muito mais que um defeito em si, é a realização sociopsicológica do dependente que definirá sua personalidade, considerando, assim, que o sujeito deve ser estudado em uma perspectiva qualitativa e não como variação quantitativa.

Com efeito, olhar a inclusão sob esse prisma, implica entendê-la como um processo em que as relações sociais têm fundamental importância. Entende-se que a educação deve ser significativa para o sujeito, dar sentido e significado à sua vida, ou seja, trata-se de possibilitar interações sociais que sejam mediadoras, proporcionando a compreensão do mundo em que está inserido e possa ser autônomo, participativo e ativo na construção desse universo e de sua própria história.

Daí a necessidade de se reforçar que a proposta educacional, com base nos direitos humanos, é um compromisso com a construção de uma sociedade que exige uma inter-relação em torno da problemática local e internacional em relação ao que é justo, principalmente com a vida digna sem violência e marginalização. Nesse aspecto, Freire (1995, p. 87) afirma:

“É urgente o testemunho da pureza contra a desfaçatez do moralismo, o testemunha da translúcida seriedade contra o descaramento da sem-vergonhice. Para representar a esperança é preciso que se identifiquem também como exemplo de deterioração, desrespeito as classes populares, os salários indecentes dos professores do ensino básico, o desrespeito a coisa pública, os descabros do mundo oficial, o desemprego, a miséria, a fome. Verdadeiras pornografias na vida brasileira. Também a discriminação, não importa se contra o negro, a mulher, o homossexual, o índio, o gordo, o velho.”

O autor citado alude sobre essa questão, apontando vários fatores que, conforme ele, compõem a visão do educador que visa desenvolver a pedagogia libertadora. Assim, o respeito pela individualidade do educando e pelo saber que ele carrega consigo, adquirido através da vivência, são saberes necessários à prática educativa. Palavras expressadas com o amor, respeito, crescimento, diálogo e consciência são chaves para o conhecimento, refletindo a sua preocupação com a formação real e efetiva do ser humano.

Não se pode negar que as transformações sociais, políticas, econômicas, culturais do mundo contemporâneo afetam os sistemas educacionais. A globalização dos mercados, a revolução na informática e nas comunicações, a transformação dos meios de produção e dos processos de trabalho, a alteração no campo dos valores e atitudes, são alguns fatores que constituem o mundo globalizado dos sistemas econômicos.

Sobre essa questão, Libâneo (1997, p. 163) atribui ao sistema educacional uma postura em prol de mudanças. “A educação precisa se reconciliar para assumir seu papel nesse contexto como agente de mudanças, geradora de conhecimento, formadora de sujeitos capacitados a intervir e atuar na sociedade de forma crítica e criativa”.

Portanto, pensar a relação educação-globalização implica em pensar, sobretudo, a formação global do sujeito. Dessa forma, a educação na sociedade moderna tem o objetivo de possibilitar a abertura do conhecimento racional e promover a participação do indivíduo no corpo social.

Porém, essa conquista implica também que cada educador e educadora se comprometa com a sua formação e empreenda a ela um caráter de continuidade.

2.2 Objetivos

Vale ressaltar que essa pesquisa investigou a forma como educandos e educadores conhecem e comentam a Declaração Universal dos Direitos Humanos nas Unidades Integradas dos municípios de Paço do Lumiar-MA, Raposa-MA, e São José de Ribamar-MA. No caminho percorrido, desenvolveu-se as seguintes atividades:

- Analisar o conhecimento dos alunos em relação aos Direitos Humanos nas Unidades Integradas;
- Identificar o papel da educação para efetivação dos direitos humanos nas Unidades Integradas;
- Compreender os diversos significados do respeito à diferença no cotidiano escolar nas Unidades Integradas;
- Caracterizar o papel do educador nas Unidades Integradas;
- Debater a importância de conhecer a carta dos direitos humanos na sala de aula nas Unidades Integradas.

Para melhor compreensão da realidade educacional, recorreu-se aos documentos legais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), Programa Mundial de

Educação em Direitos Humanos (PNDH), entre muitas outras literaturas relacionadas aos direitos e deveres.

Com a realização dos estudos e conversas com educadores, percebeu-se que historicamente o Brasil foi marcado pelas injustiças socioeconômicas, preconceito racial e sexual, exploração de mão de obra infantil, etc. Essa realidade coloca a sociedade diante de sérios problemas éticos. Não sem motivos, fala-se muito de crise ética, já que a realidade não pode ser reduzida tão somente ao campo político econômico. Envolve questões de valor, convivência, consciência, justiça. Neste sentido, a ética vem denunciar toda a realidade onde o ser humano é coisificado e animalizado, ou seja, onde é desrespeitado na sua condição humana.

Segundo Boltanski e Chiapello, (1999 apud Estêvão, 2011, p. 13):

“Os direitos humanos confrontam-se com sérios desafios que resultam de novas concepções do papel do Estado e do mercado, com implicações e vários níveis, desde logo no modo como os sujeitos são valorizados, como a cidadania se constrói, como o trabalho se redefine, como os efeitos da mudança social são assumidos. Por sua vez os direitos tendem a ser obedientes aos desígnios de mercado, prevalecendo agora os desejos e a vontade individuais; ou seja, os direitos individuais passam a ter prioridade absoluta como questão da justiça.”

No Brasil, existem leis e instituições que têm por finalidade garantir a proteção dos direitos humanos. Vale destacar que esses abonos foram apresentados de modos diferentes, sendo que a legislação e as instituições constituídas para a garantia de seu cumprimento se constituíram em longo processo histórico marcado por contradições.

As duas primeiras cartas constitucionais (a Constituição Imperial de 1824 e primeira Constituição Republicana, de 1891) concentraram-se nas liberdades públicas, objetivando delimitar o poder do Estado e desvinculá-lo do poder econômico dos grandes proprietários de terras. Nessas constituições, aparecem as primeiras garantias a liberdades individuais, tais como liberdade religiosa, liberdade de associação sem armas e direito à defesa.

Quanto às demais instituições, acrescentaram direitos sociais ao seu conteúdo, mas mantiveram dispersos nas disposições sobre como deveria ser a ordem econômica e social do país, ou seja, não colocava direitos e garantias fundamentais, como o faz a constituição atual.

Segundo Bastos (2014, p.7), “a Era Vargas (1930-1945) apresenta um número significativo de estudos e pesquisas, especialmente o período conhecido como Estado Novo, em vista a ampla campanha de nacionalização do ensino efetuada pelo Estado”.

Uma mudança relevante veio com a constituição de 1934, promulgada no governo Getúlio Vargas. Nessa constituição, pela primeira vez foram utilizados os termos “povo” e

“trabalhador”. Vale destacar que foi nessa carta constitucional que se instituiu o salário mínimo regional, a proibição de diferença de salário com a mesma atividade e o direito a repouso semanal e férias remuneradas.

Assim, a constituição de 1934 também explicitou o princípio de igualdade perante a lei, bem como direitos culturais e a educação gratuita até o primário, a obrigatoriedade de a união proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do país. Às mulheres, foi garantido o direito ao voto. Entretanto, com o golpe de 1937 e a imposição pelo governo Getúlio Vargas de uma ordem ditatorial, muitas das garantias individuais conquistadas anteriormente perderam sua efetividade, o que se expressa na constituição outorgada de 1937.

A partir do golpe militar de 1964, os artigos da constituição vigente que proclamavam os direitos fundamentais do indivíduo e suas garantias foram suspensos. Através da publicação, uma sequência de atos institucionais expressa a conjuntura ditatorial em que o país se encontrava. Vale acrescentar que a constituição de 1937, além da emenda de 1969, com força da carta constitucional, representam um estado de retrocesso no campo dos direitos humanos. Foram restritas a liberdade de opinião e expressão, o direito à reunião não ficou plenamente garantido, além de ampliar punições, exclusões e marginalizações políticas decretadas em atos institucionais.

É importante mencionar que muitos grupos clandestinos surgiram como reação às violações dos direitos humanos durante o período da ditadura militar, com a finalidade de discutir meios para a defesa de tais direitos. Esses grupos reuniam-se secretamente em espaços cedidos por igrejas e tinham como influência a Teologia da Libertação. Nessas reuniões, discutiam-se os problemas sociais brasileiros, como a discriminação, a desigualdade existente entre pobres e ricos, as injustiças no mundo do trabalho e outras questões dessa natureza.

No governo de José Sarney, primeiro presidente civil após a ditadura militar, o Brasil inicia a sua adesão aos pactos e convenções internacionais de proteção, promoção e defesa dos direitos humanos, aos quais influenciaram a constituinte de 1988. O processo contou com a participação da sociedade que se fez presente apresentação de 122 emendas populares, com 12 milhões de assinaturas.

A constituição de 1988 é considerada o documento mais abrangente sobre os direitos humanos já adotado no Brasil. Diferente das cartas anteriores, insere os direitos sociais no título dedicado aos direitos e garantias. Esta foi a primeira constituição brasileira a tratar a saúde como direito fundamental, demonstrando, assim, estar sintonizada com as principais declarações internacionais dos direitos humanos. A educação também passa a constar como direito de todos e dever do estado. (BRASIL, 1988).

Com a constituição de 1988, mulheres, crianças, adolescentes, idosos, índios, filhos adotados, portadores de deficiências, concubinas e outros, que antes não eram passíveis de atenção legislativa, passam a receber tratamento legal e digno de cidadãos, o que desencadeia o desenvolvimento de uma série de iniciativas para a garantia e proteção de seus direitos.

Uma das iniciativas decorrentes do conteúdo da Constituição Federal de 1988 é a Lei Federal 8069/90, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente, que dispõe sobre a proteção integral às crianças e adolescentes (BRASIL, 1990). Esta lei regulamenta o conteúdo do artigo 227 da constituição federal de 1988 segundo o qual:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 45)”

Desse modo, a escola tem assumido o papel de um organismo avaliador que auxiliará o sistema educacional a separar os doentes dos sadios, os bons dos ruins, os viáveis dos inviáveis. Segundo Fonseca (1991, p. 120):

“Se não há nenhuma razão plausível para segregar os seres humanos à base da idade, do sexo, da religião ou da cor da pele, também não o deve haver à base da capacidade da aprendizagem. Não há nenhum direito humano que o justifique.”

A falta de compreensão e conhecimento acerca do estatuto pode decorrer das profundas modificações que têm marcado toda a sociedade nas últimas décadas naquilo que se refere ao chamado “conflito de gerações”. Por muito tempo a criança foi vista como “menor”, como propriedade dos pais, e não como um cidadão de mesmo valor que os adultos. Com a criação do estatuto, a criança passou a ser vista como sujeito de direitos e adquiriu acesso a mecanismos de proteção.

Segundo Santos (2000 apud Brás, Jezine, Fonseca e Gonçalves, 2012, p 169) “o ensino e a cultura deviam ser colocados ao alcance de toda a gente o que equivalia a proceder a uma reforma social no sentido mais lato do termo, reforma essa que haveria de ser profundas repercussões, a longo prazo, na evolução da sociedade”.

Para tanto, há uma necessidade de repensar e elaborar o Projeto Político Pedagógico fundamentado nos direitos e deveres, conforme Padilha (2004, p.147):

“No processo de (re)construção do projeto político os participantes refletem sobre suas práticas, resgatam, reafirmam e atualizam os seus valores na troca com os valores de outras pessoas, explicitam os seus sonhos e utopias, demonstram seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam as suas identidades, estabelecem novas relações de convivência e indicam um horizonte de novos caminhos, possibilidades e

propostas de ação. Esse movimento visa à promoção da transformação necessária e desejada pelo coletivo escolar e comunitário.”

Nesse sentido, democracia pressupõe cidadania vivenciada em todas as esferas da vida individual e coletiva. Essa noção de cidadania não se reduz ao conhecimento formal dos direitos, mas procura também discutir alternativas necessárias para o seu exercício. É uma cidadania que procura efetivar plenamente os direitos, mediante a participação nas decisões que dizem respeito à convivência social. Nessa perspectiva, concebe-se uma educação em direitos humanos, cuja finalidade é a formação de sujeitos de direitos e sujeitos sociais, comprometidos com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, humana, justa e solidária. Desse modo, os educadores devem contribuir com uma educação baseada nos direitos humanos, conforme afirma Tavares (2007, p. 489):

“Não se pode conceber o papel dos educadores como meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente pelo ensino Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos das diferentes áreas curriculares e por funções de normalização e disciplinamento. Os professores e professoras são profissionais e cidadãos, mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social. Somente nesta ótica poderão ser promotores de uma educação em direitos humanos.”

Nessa linha de pensamento, a educação que promove a cidadania e a democracia participativa deve também ter um comprometimento histórico e político. Ressalta-se que a história nos mostra que a democracia foi tomada como uma aspiração a um ponto de chegada. Faz-se alusão às mudanças ocorridas com anuência da globalização e fatores contemporâneos que passam a justificar o surgimento de valores éticos, ligados à defesa da cidadania e do desenvolvimento humano com base na ideia do cooperativismo e da solidariedade, em contraposição à competitividade do mercado que caracteriza a globalização econômica – competitiva.

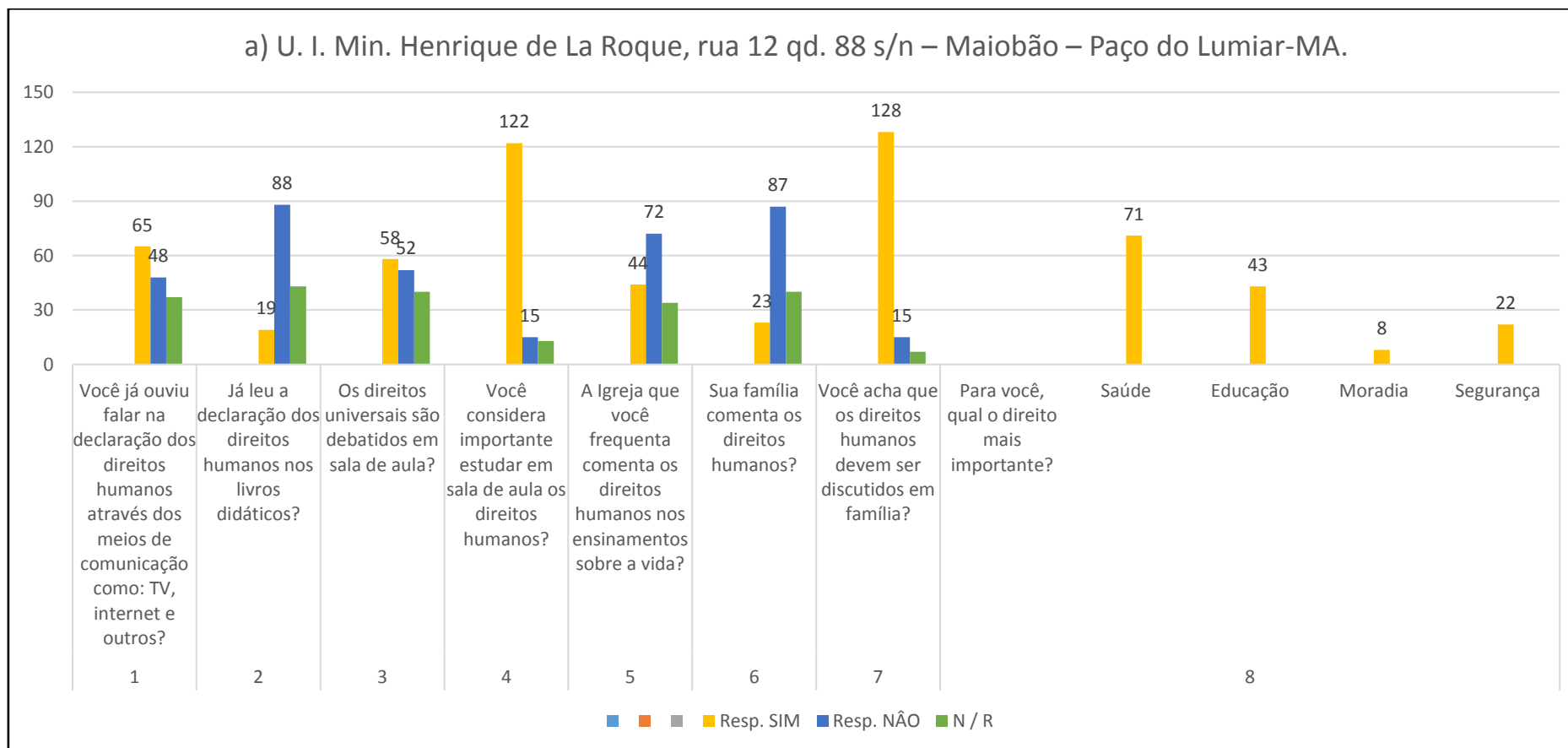
Com base no exposto, espera-se que este trabalho venha despertar nos educandos, educadores, familiares e comunidade a relevância do conhecimento da declaração dos direitos humanos e conseqüentemente a efetivação dos mesmos em prol de dias melhores.

2.3 Cenário da Pesquisa – Três escolas públicas

Aplicou-se um questionário aos alunos de três escolas públicas já referidas. Foi utilizada uma amostra de 150 alunos em cada escola.

a) U. I. Mun. Henrique de La Roque, rua 12 qd. 88 s/n – Maiobão – Paço do Lumiar-MA.

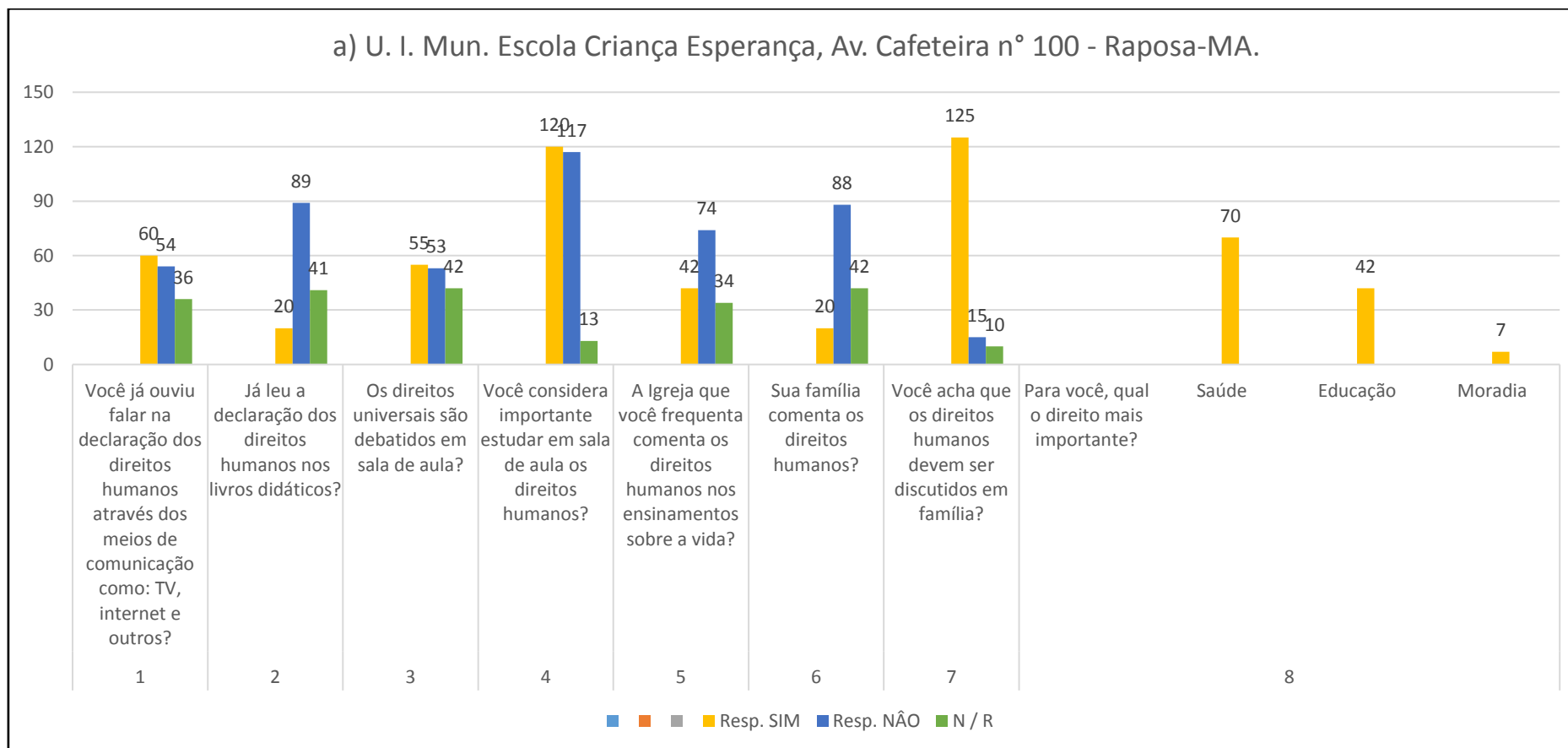
Gráfico 1 – Resultado da pesquisa na Escola Henrique de La Roque



Fonte: Autora, 2015.

b) Escola Criança Esperança, Av. Cafeteira n. 100, Raposa-MA.

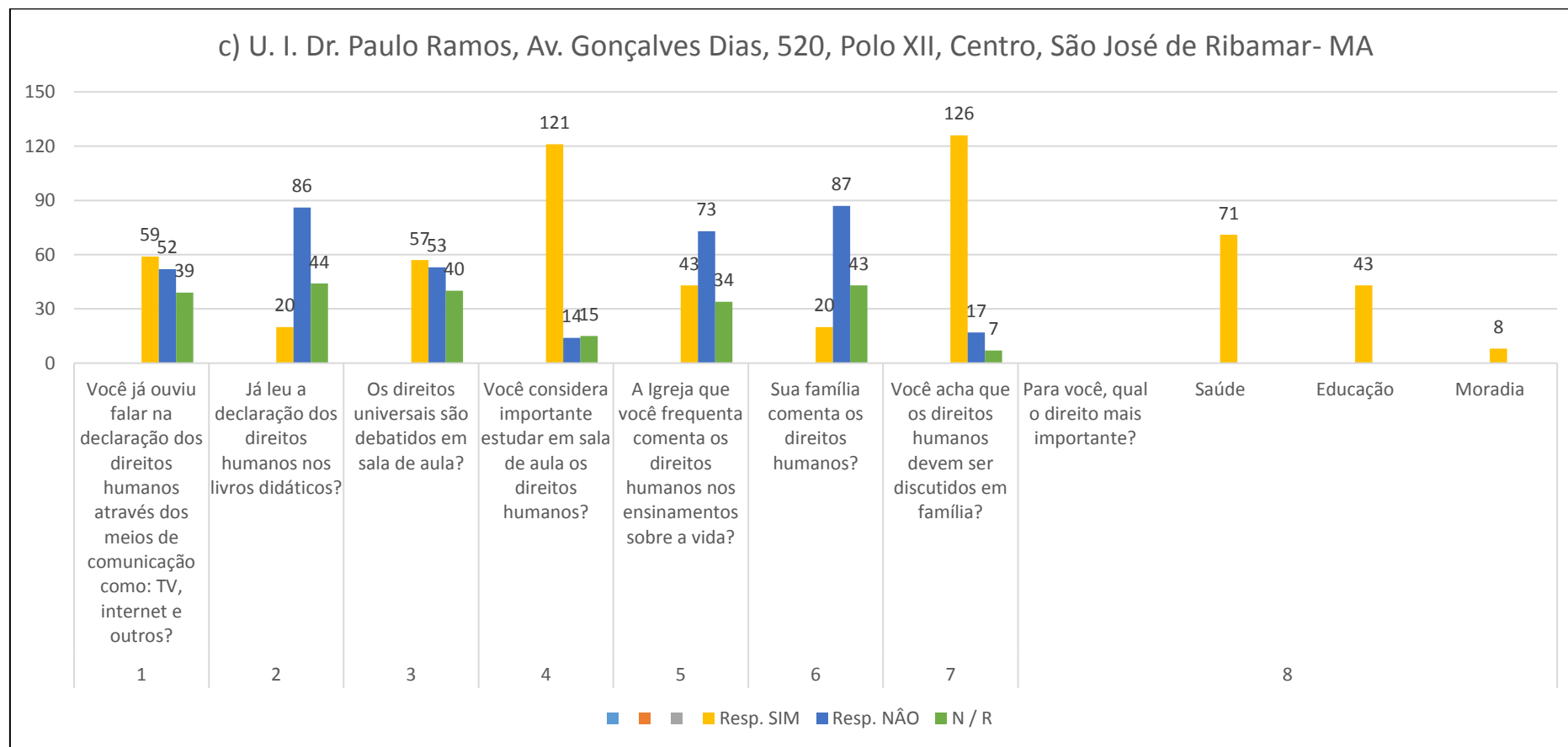
Gráfico 2 – Resultado da pesquisa na Escola Criança Esperança



Fonte: Autora, 2015.

a) U. I. Dr. Paulo Ramos, Av. Gonçalves Dias, 520, Polo XII, Centro, São José de Ribamar- MA.

Quadro 3 – Resultado da pesquisa na U. I. Dr. Paulo Ramos



Fonte: Autora, 2015.

Os dados obtidos na primeira interrogação (Você já ouviu falar na declaração dos direitos humanos através dos meios de comunicação como: TV, internet e outros?), quanto a ouvir falar nos direitos humanos através dos meios de comunicação que são as principais ferramentas públicas de comunicação, clarifica que no Brasil é pouco desenvolvido conhecimento de direitos e deveres. Isso justifica a próxima questão sobre o material didático utilizado no espaço escolar.

Observando a pergunta de nº 2 (Já leu a declaração dos direitos humanos nos livros didáticos?) sobre os conteúdos da declaração dos direitos humanos nos livros didáticos, percebe-se que esses assuntos ainda não fazem parte do currículo. A começar pelo Ministério da Educação, ainda não inclui os referidos conteúdos da declaração no material pedagógico para que sejam ensinados e debatidos em sala de aula, em prol de sua efetivação.

A questão de nº 3 (Os direitos universais são debatidos em sala de aula?), apresenta uma realidade notória de que os direitos humanos não são apresentados e questionados na sala de aula. Refletindo sobre o motivo deste acontecimento, percebe-se que representações socialmente compartilhadas e historicamente construídas em torno da diversidade, ainda persistem nos sentimentos e nas atitudes das pessoas, contribuindo para a manutenção das desigualdades.

A pergunta de nº 4 (Você considera importante estudar em sala de aula os direitos humanos?), referindo-se à opinião dos alunos, se consideram importantes estudarem tal assunto em sala de aula, 81% responderam que sim. Esse resultado evidencia a necessidade do processo educativo para a conscientização e consolidação dos direitos humanos.

A 5ª questão (A Igreja que você frequenta comenta os direitos humanos nos ensinamentos sobre a vida?), relacionada aos ensinamentos na Igreja, “vida espiritual e amor ao próximo”, também não desenvolve os assuntos voltados para a cidadania. É importante dizer que na história da humanidade, diferentes noções de cidadania foram criadas e defendidas. Todas elas trazem consigo um conceito de homem e, intrinsecamente, o de coletividade. Nesse sentido, também um conceito de individualidade. Aristóteles, em seu *Tratado da Política* (384 a. C. – 322 a. C.), refere-se à distinção entre o bom cidadão e o homem de bem. Uma vez que para este filósofo e seu tempo, homem e cidade são complementares, inadvertidamente, levados a acreditar que todo bom homem é, por consequência, um bom cidadão e vice-versa. Fundamentando essa questão, o que Aristóteles, (1987, p. 37) sugere sobre isso: “Da mesma forma, embora as funções dos cidadãos sejam diferentes, todos trabalham para a conservação de sua comunidade, ou seja, para a saúde do Estado. É, por conseguinte, a este interesse comum que se deve referir a virtude do cidadão”.

Contemporaneamente, tem-se reforçado a ideia de que o conceito de cidadania não é estático, ele responde as questões e transformações da própria sociedade, varia no tempo e no espaço, estando circunscrito em um contexto sócio histórico.

Em relação a 6ª pergunta (Sua família comenta os direitos humanos?), interligada a 7ª (Você acha que os direitos humanos devem ser discutidos em família?), voltada para a vida familiar as respostas foram bem distintas. Ou seja, uma negativa e a outra positiva. Percebe-se que as famílias pouco comentam a declaração dos direitos humanos. Porém, quanto a importância de conhecimento 85% dos alunos entrevistados consideram importante.

Vale mencionar os direitos mais importantes para os entrevistados, que consideram o seguinte: 47,4% saúde, 28% educação, 13,8% segurança e 4,7% moradia. Percebe-se claramente que os alunos têm interesses em ampliar conhecimentos relacionados a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Na conversa informal realizada com os professores, eles foram unânimes em dizerem que a maior dificuldade de efetivação dos direitos dá-se ao não conhecimento, à falta de informação e instrução por parte dos educadores. Portanto, compete aos gestores instruírem os professores para desenvolverem, em seus conteúdos, assuntos relacionados à Declaração Universal dos Direitos Humanos de forma disciplinar e interdisciplinar para que todos entendam que há uma necessidade de conhecer e lutar pelos seus direitos e deveres.

Mesmo envolvidas na mesma problemática social, as escolas não são iguais, por isso não se trata de encontrar uma única forma de organizar o currículo para qualificar a função social da escola. Não se pretende buscar “o modelo universal”. Entende-se que é possível definir alguns princípios norteadores para essa organização através do Projeto Político Pedagógico e do trabalho coletivo.

Acredita-se que para atingir metas, pressupõe cada vez mais que os profissionais da educação busquem sua atualização e sua formação permanente (continuada), tanto no que se refere ao aprofundamento teórico do conhecimento de cada disciplina curricular e sua relação com outras disciplinas e áreas do conhecimento, quanto no que se refere à ciência pedagógica: gestão escolar, administração do ensino, projeto político pedagógico, ato de ensinar, modo como os alunos aprendem, trabalho coletivo, entre outros fatores.

É importante ressaltar que enquanto função social, não é suficiente para a escola a socialização dos conceitos científicos de forma automática. É preciso um processo pedagógico que construa conexões entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Davydov (1996, p. 30 apud RENSHAW, 1999, p. 40). Argumenta que “a atividade educacional não é dirigida primeiramente à aquisição de conhecimento, mas à mudança e ao enriquecimento do indivíduo”. Segundo o referido autor, isso implica compromisso voluntário na atividade e na auto regulação das práticas sociais, nas quais os indivíduos não só aceita

metas propostas pelos professores e por outros adultos, mas gera suas próprias metas. Assim, para assegurar que o desenvolvimento não é vazio, Davydov (1996, p. 30 apud RENSHAW, 1999, p. 40) afirma: “É necessário criar condições para assegurar o significado pessoal desse desenvolvimento”.

Segundo essa linha de pensamento, as atividades de aprendizagem devem ser significativas para os alunos e não construir apenas um mero mecanismo processual ou uma simples definição de etapas lineares para execução de uma ação; a atividade mesma caracteriza-se como processo de desenvolvimento. Marx (1986, p. 60), clarifica o conceito de atividade humana registrando: “O animal é único com sua atividade de vida. Não distingue seu próprio objetivo. Ele é sua própria atividade, mas o homem faz de sua própria atividade um objeto de sua vontade e consciência. Ele tem uma atividade de vida consciente”.

Segundo o Autor acima citado, na educação escolar, nas atividades de aprendizagem, o sujeito é o aluno. Ou seja, ele deve ir de encontro do novo, produzir, elaborar e reelaborar conhecimentos. Neste sentido, o professor é mediador do conhecimento, planeja atividades produtivas para estabelecer a aprendizagem, a investigação, a pesquisa que orienta a mudança de conceitos preexistentes em direção às práticas e a teoria científica estabelecida.

Para esse ponto de vista, não somente o professor, mas também o conteúdo, a forma de ensiná-lo e os objetivos, como componentes do ensino, revelam-se mediadores da atividade de aprendizagem.

É importante mencionar que na educação como uma atividade, o professor atua como pesquisador que vai construindo seu fazer, suas estratégias. Realiza o seu trabalho, materializado em atividades de ensino, a partir de uma necessidade, através de ações dirigidas por fins a serem alcançados.

Vale ressaltar que na escola tradicional, a ênfase dos conteúdos recaía na transmissão de conhecimentos historicamente acumulados, expressando verdades inquestionável. Relembrando ainda que, na escola nova, a ênfase estava na descoberta do conhecimento pelo aluno, na maneira como o aluno aprendia, no processo. Refletindo na história, nota-se que na escola tecnicista, a ênfase estava na obtenção de informações específicas, objetivando a produtividade. Nesta linha, o importante era o desempenho em exames e testes.

Quanto a escola atual, acredita-se que o processo de formação do professor da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental deve ser permanente. Entende-se que para se construir enquanto professor pesquisador do seu ensinar e do aprender, faz-se necessário o exercício rigoroso de reflexão sobre prática e teoria. Para o autor Weffort (1996, p. 20) “[...] o exercício da observação, do registro, da avaliação e do planejamento são

as ferramentas/instrumentos metodológicos do professor que fundamentam sua pesquisa, luta cotidiana, permanente”.

Segundo essa linha de pensamento, o professor precisa conhecer seus alunos: como são suas vidas, qual a sua história/cultura. Necessita ter conhecimento de como a criança aprende, de como se processa a aprendizagem. Deve ainda, articular no fazer pedagógico, a dimensão humana, técnica e político-social. Agindo assim, oportuniza um espaço de trocas de experiências, espaços nos quais a vivência processual do projeto pedagógico da escola ou do plano de curso concretize a dimensão coletiva e de constante construção.

Essas reflexões sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem apontam para a compreensão de que os processos pedagógicos: avaliação, planejamentos, conceitos científicos, conteúdos, metodologias, relação professor e alunos, entre outros, não podem ser tratados isoladamente, de forma fragmentada. Segundo o escritor, Fichtner (2010, p. 8):

“Para dar-se um caráter interdisciplinar ao ensino, é preciso se considerar as dimensões filogenéticas (processos evolutivos, históricos e culturais, produzidos e constitutivos da espécie humana), ontogenéticas (processo de desenvolvimento de cada indivíduo) e culturais (a sociedade organiza, a partir de seu desenvolvimento, os problemas e as tarefas com as quais cada indivíduo deve confrontar-se.”

Nesse contexto, é fundamental destacar, também, que as práticas educativas que ocorrem nas escolas são amplas, diversas e estão em permanente construção/reconstrução e, por conseguinte, qualquer tentativa que exemplifique a atuação em aula é limitada. Haja vista, a dinamicidade do processo histórico e as práticas educativas serem sempre provisórias e ressignificadas.

Neste sentido, vale a pena perguntar como a escola deve responder às demandas pelo reconhecimento do direito à diferença? Como construir um currículo sob uma perspectiva multicultural?

De fato, muitos imaginam que a exigência de respeito à pluralidade cultural significativa, antes de tudo, o desenvolvimento de ações específicas voltadas, no caso brasileiro, para a incorporação dos grupos “minoritários” como os nativos americanos e afro-descendentes. Não por acaso, existem ainda, os que defendem a ampliação do campo de preocupação, principalmente na região Sul do Brasil, para a inclusão do estudo dos povos germânicos e italianos e demais imigrantes europeus.

Acredita-se que o problema desse tipo de posição é que entende o respeito à diversidade como mera somatória, ao currículo tradicional, de uma série de assuntos que dizem respeito aos “outros”.

Desta maneira, se questiona o “nós” oculto, que tem norteado as práticas escolares cotidianamente. Cria direta dos ideais iluministas, a escola se vê como instrumento civilizador, logo, considera sua tarefa transferir aos alunos uma série de conhecimentos considerados universais.

Entende-se que o problema é que, sobre a capa do universalismo, a escola toma o modo de vida das elites urbanas europeias e as transforma em modelo civilizatório válido para todos os grupos humanos, como se todos pertencessem ao mesmo grupo. Assim, uma política de reconhecimento da diferença não pode se limitar à política de conhecimento da diferença não pode se limitar à política de classificação, controle e fiscalização de referências culturais, uma política de controle e fiscalização de referências culturais, uma política de tolerância e conservação; deve construir-se em um esforço de satisfação de demandas sociais e políticas que mobilizam os indivíduos nos termos de uma identidade étnica.

Percebe-se que isso implica trazer para o debate um novo termo: hegemonia, ou seja, deve-se lembrar que as relações de dominação atravessam todas as dimensões do viver social. Portanto, em uma política multicultural, em especial no campo da educação institucional, não se trata apenas de reconhecer o “outro”, mas, igualmente, de desbancar a pretensão etnocêntrica das culturas das elites brancas brasileiras, de se constituir uma referência normativa, a partir da qual todos os outros valores culturais possam ser julgados.

Exemplificando, não basta introduzir conteúdos afro-brasileiros nas disciplinas curriculares, ou mesmo pensar uma educação bilíngue para as crianças nativas americanas. Entende-se que é preciso colocar em questão a totalidade do currículo e das práticas cotidianas que constituem a escola como um espaço fundamental de formação do indivíduo.

Nesta linha de pensamento, é preciso questionar as ideologias nacionalistas, racionalistas e profundamente assimilacionista, centradas no “mito de democracia racial”. Práticas escolares comprometidas com a constituição da identidade nacional, que atuaria no sentido de minimizar diferenças e ressaltar aqueles fragmentos que, aparentemente dão um sentido coerente.

Após as discussões sobre o multiculturalismo e sobre como ele está presente na escola e, a partir da escola, como está presente na relação com a sociedade, observa-se que o espaço escolar e a sala de aula apontam estratégias para a superação do racismo. É notável que os envolvidos nos espaços educativos, sabem que serão, ou já são, futuros agentes sociais que irão atuar não só no espaço escolar, mas, também, em outros ambientes educativos, como movimentos sociais, ONG's, e outras entidades.

Acredita-se que para interagir com os alunos e professores conscientes acerca dos temas transversais que perpassam a escola, entre eles o multiculturalismo, é importante entender qual é a realidade do público alvo e a sua relação com os problemas do país e do

mundo. Então, uma pergunta, aqui, assume caráter relevante: como é o sistema educacional brasileiro? Segundo Silva (2001, p 20), no censo realizado em 2000 o Brasil se encontrava na seguinte realidade:

“De acordo com os dados do Censo 2000, o Brasil ocupa, segundo o Banco Mundial, o quinto lugar entre os países com maior número de analfabetos. A distribuição da população analfabeta pelas regiões do país também se apresenta de maneira desigual, enquanto 10% dela localiza-se em São Paulo, 40% está no Piauí, por exemplo. O Relatório do Desenvolvimento Humano no Brasil aponta para dados que demonstram, também, o caráter racial das desigualdades sociais em termos de educação no país – 35% dos negros e 33% dos pardos do país são analfabetos, contra apenas 15% dos brancos.”

Percebe-se que esses dados só vêm confirmar como o sistema educacional brasileiro é extremamente discriminatório. Consequentemente, a esfera da sociedade que mais sofre com esses problemas é a das crianças originárias dos setores pobres. A elas resta o que há de mais desumano no país: moram em condições miseráveis, no campo, nas favelas e até nas ruas das grandes cidades. Esses elementos são os que pode-se chamar de marginalização cultural e de racismo, e são a principal razão da repetência e da evasão escolar na educação básica. Vale ressaltar que, em sua maioria, negros e mestiços. Silva (2001, p. 20) afirma ainda: “[...] os negros são os que encontram maiores dificuldades para ingressar no sistema formal de ensino, assim como para concluir oito anos de ensino obrigatório”.

De fato, isso não é nenhuma novidade, dado que uma das grandes reivindicações dos mais variados movimentos sociais do país aclama que um programa amplo e efetivo no setor educacional é elemento fundamental para a transformação da sociedade. Transformação não vista apenas a partir de âmbitos meramente econômicos, o que uma boa escolaridade poderia proporcionar, mas, concebida em seus efeitos na própria cultura política brasileira. Ou seja, no que ela poderia gerar também em termos de tolerância e respeito à diferença, elementos fundamentais para uma sociedade multiétnica.

É importante mencionar outro problema que também passa pela questão educacional é a exploração do trabalho infantil. O Brasil é o terceiro país em exploração da criança, perdendo apenas para Haiti e Guatemala. Segundo Silva (2010, p. 35) “16% das crianças brasileiras entre dez e quatorze anos trabalham em condições desumanas, e isso tem como causas principais o racismo e a miséria, desafios que as afastam da escola e as deixam com a saúde e a segurança em perigo”.

De acordo com o retromencionado, no Brasil, milhões de crianças trabalham. Para mostrar essa realidade, mostra-se os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2012, p. 1). No Brasil, 3,5 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e

17 anos trabalhavam no ano passado, indica a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

Lamentavelmente, essas crianças vítimas do racismo e da miséria se vêem cada vez mais cedo obrigadas a trabalhar com 5 anos de vida. Muitas delas assumem o papel de provedoras das famílias por causa do desemprego no país. Os dados do IBGE (2012, p. 1) mostram ainda que “houve queda de 0,3 ponto percentual, ou 156 mil pessoas, mantendo a tendência dos anos anteriores. Em 1992, 19,6% das crianças e adolescentes trabalhavam, proporção que caiu para 12,6% em 2002 e para 8,3% em 2012”.

Obviamente esses problemas só tendem a gerar piores condições de vida e de acesso aos direitos de cidadania, direito à democracia àqueles que estão à mercê da sociedade. A referida pesquisa IBGE (2012, p. 1), menciona ainda que: “Três milhões, a maioria, estavam na faixa de 14 a 17 anos, idade em que o trabalho é permitido na condição de jovem aprendiz. Os dados da Pnad mostram que 24,8% dos adolescentes de 15 a 17 anos trabalhavam no ano passado”. “[...] Em 2002 eram 31,8%, proporção que chegou a 47% em 1992”.

Percebe-se que tanto a miséria, quanto o racismo são elementos fundamentais na manutenção da existência de crianças trabalhadoras, mas, aliado a isso, há um elemento muito mais cruel que é a tolerância das pessoas, ou até mesmo a indiferença, em relação a esses fatos. Entende-se que o racismo, é sim, um dos critérios de modalidade no Brasil. É ele também o elemento capaz de explicar por que existe a falta de oportunidade para a maioria do povo negro e pobre e por que a essa maioria cabem trabalhos inferiores. A pesquisa apresenta que as crianças e adolescentes entre 10 e 13 anos, “eram 473 mil pessoas ocupadas”. Na faixa de 5 a 9 anos, 81 mil crianças trabalhavam em 2012. Nas três faixas, os homens são maioria. A maior queda ocorreu na faixa de 10 a 13 anos, com 142 mil crianças a menos trabalhando, 23% do total.

Segue um quadro demonstrativo, de acordo com o IBGE o número de crianças e adolescentes que trabalhavam em 2012:

Quadro 1 – Número de crianças e adolescentes que trabalhavam em 2012.

| Faixa etária | Quantidade |
|------------------------|--------------|
| De 5 a 9 anos | 81 mil |
| De 10 a 13 anos | 473 mil |
| De 14 a 17 anos | 2,96 milhões |
| Total | 3,51 milhões |

Fonte: <http://www.ibge.gov.br/pnad2012>.

Dessa maneira, ver-se uma massa enorme de crianças e de adolescentes evadindo da escola e indo se alocar em atividades de adultos, como na produção açucareira

e carboníferas, nas salinas, nas mais variadas lavouras, nas pedreiras, no extrativismo de toda espécie, perdendo o que há de mais caro para qualquer criança, as brincadeiras, as fantasias os sonhos. Ou seja, perdendo totalmente a infância. Vale mencionar outros fatores lamentáveis entre os infantes: a prostituição e o tráfico de drogas. É enorme a exploração sexual, principalmente nas regiões turísticas, o que atinge sobretudo garotos e garotas pobres, negros e mestiços. Já no tráfico, as crianças e adolescentes são utilizados como intermediadores de drogas entre traficantes e consumidores.

Nota-se que o papel do educador passa pelo fato de que a escola é um espaço onde tanto pode-se reduzir o racismo, como lutar contra ele. Portanto, cabe aos envolvidos na educação, como agentes sociais, buscar estratégias que auxiliem na superação dos preconceitos. Silva (2000, p. 60) sugere algumas estratégias para serem desenvolvidas no âmbito escolar.

“Tomar consciência da Função social do trabalho; - discutir sobre que sociedade temos e sobre qual queremos; - não desconhecer a existência do racismo no país; - trabalhar os próprios medos e preconceitos; - não ver a comunidade na qual trabalha de forma estereotipada ou estigmatizada; - desmontar o mito da democracia racial para si e para o grupo oprimido; - orgulhar-se da herança étnico-cultural elevando a própria autoestima da comunidade atendida; - adotar uma postura intelectualmente aberta; - dispor-se a conhecer o patrimônio cultural brasileiro de origem africana, indígena, etc.”

De acordo com a autora, se o trabalho do educador conseguir observar essas questões, certamente, ajudará na tomada de consciência acerca da existência do racismo e do preconceito no Brasil e, em contrapartida, contribuindo para a superação das injustiças sociais para além das políticas compensatórias, agindo diretamente na maneira de as pessoas se relacionarem, posicionando-se em favor da tolerância e do respeito às diferenças. Nesta mesma linha de pensamento, Segundo o autor Gimeno Sacristán (2001, p. 21):

“A educação contribuiu consideravelmente para fundamentar e para manter a ideia de progresso como processo de marcha ascendente na História; assim, ajudou a sustentar a esperança em alguns indivíduos, em uma sociedade, em um mundo e em um porvir melhores. A fé na educação nutre-se da crença de que esta possa melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos, o decréscimo da agressividade, o desenvolvimento econômico, ou o domínio da fatalidade e da natureza hostil pelo progresso das ciências e da tecnologia propagadas e incrementadas pela educação. Graças a ela, tornou-se possível acreditar na possibilidade de que o projeto ilustrado pudesse triunfar devido ao desenvolvimento da inteligência, ao exercício da racionalidade, à utilização do conhecimento científico e à geração de uma nova ordem social mais racional.”

Indubitavelmente, a educação é um fator muito importante para que se possa suprimir ou, pelo menos, minorar os problemas sociais aos quais a maioria das crianças estão submetidas. “[...] necessidade de se aprofundar os processos socioculturais na constituição

histórica da identidade das instituições educacionais escolares, como condição para se adquirir o seu significado social e sua importância na vida pessoal e profissional tanto de docentes quanto de discentes”. (COULON, 1995, p. 33).

Entende-se que a educação tanto pode ser um elemento de supressão de práticas racistas, como, ao contrário, pode servir para reproduzi-las. É aí que se encontra a postura pedagógica que deve ser assumida pelos educadores diante dos educandos. Na concepção de Derquet, (1996, p. 33) os envolvidos com a educação devem priorizarem três diferentes eixos temáticos: “1º) as normas e finalidades que regem a escola; 2º) a avaliação do papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador ao longo da história da educação; e 3º) a análise histórica das práticas pedagógicas e dos conteúdos curriculares ensinados no âmbito escolar”.

Ou seja, depende da postura profissional e humana contribuir para a superação das injustiças sociais, agindo diretamente na maneira de as pessoas se relacionarem, posicionando-se em favor da tolerância e do respeito às diferenças.

Na compreensão de Julia (2001, p. 10), a cultura escolar instituída e construída social e historicamente ao longo de um determinado período pode ser descrita como:

“[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar; ou ainda, um conjunto de práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a incorporação de comportamentos, normas e práticas, coordenadas a finalidades (religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) que podem variar segundo as épocas históricas. “

Corroborando com Meksenas (1991, p. 135), isso significa dizer que “[...] a escola é uma instituição social dinâmica, tendo em vista que existem no seu interior forças progressistas atuando para a transformação da própria escola e da sociedade”. Nota-se que são argumentos importantes e reflexivos sobre as práticas pedagógicas. Torna-se então, uma questão crucial o papel do educador no sentido de desconstruir os elementos que mascaram a discriminação racial no país e que contribuem para que o sistema educacional brasileiro opere de maneira a reforçar o modelo desigual presente na sociedade brasileira.

Observa-se que os educadores que atuam em sala de aula, convivem com uma variedade de culturas, etnias e grupos. Portanto, precisa-se ficar atento às questões de natureza discriminatórias, principalmente àquelas remetidas às minorias raciais, às mulheres, aos indígenas e portadores de deficiências. É preciso perceber seus desafios contextuais e a forma como tais desafios podem ser trabalhados na escola, no sentido de que os alunos possam aprender a respeitar as diferenças.

É preciso ainda, ficar atento, procurando reconhecer e incorporar, no espaço da sala de aula, a diversidade étnica e cultural que caracteriza suas sociedades e todas as implicações advindas da sociedade.

2.4 Os conteúdos de direitos humanos e o fazer pedagógico

As questões apontadas neste trabalho estão presentes no contexto escolar, seja na prática educativa ou nas ideias que orientam essa prática. A seleção dos conteúdos a serem trabalhados, o tipo de relações humanas que serão promovidas e discutidas no ambiente escolar, a definição dos métodos, as formas de avaliação, a constituição do Projeto Político Pedagógico da escola, os modos de organização do espaço e do tempo dos alunos são sempre decisões ético-políticas mais que meramente técnicas.

Portanto, não somente na atividade do professor, mas também em sua formação, a discussão dos direitos humanos e as questões envolvidas nela devem estar presentes. E sua característica não deve ser a de um conteúdo a ser trabalhado, mesmo que como disciplina transversal, mas sim como uma vivência, uma prática, um exercício efetivo para a construção da cidadania.

Percebe-se que desde a conquista do direito de eleger pelo voto direto e, mais recentemente, projetos de gestores em nível estadual, municipal e federal, que as possibilidades práticas de ação principalmente no campo educacional, têm sido mais visíveis. As discussões ficaram ainda mais acaloradas a partir da implantação da LDB (Lei n. 9394/96) que definiu as diretrizes e bases para a educação no Brasil, bem como a grande polêmica em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais –PCN.

Sobre essa questão, a autora Sônia Kramer (1997, p. 21) entende que a política pública em educação necessita ser (re)pensada. A referida educadora afirma que:

“É preciso propor caminhos levantando perguntas e gerando perguntas, experimentando caminhos, em vez de pretender trazer saídas prontas e adoradas [...]”. Se a função de uma política pública indicar diretrizes, ela precisa garantir condições de implementá-la, assumindo que não há uma única saída, pretensamente melhor, mas múltiplas alternativas possíveis.”

Nessa linha de pensamento, pensar um novo currículo é um desafio e também um projeto, na perspectiva discutida anteriormente. Se pretende contribuir para a construção de uma sociedade em bases democráticas, onde a justiça social seja um bem de todos e de maneira igualitária, a construção de um currículo deve necessariamente contemplar a participação efetiva de toda a coletividade. Assim sendo, pode-se pensar talvez não em um currículo único, mas em uma proposta curricular que considere “as contradições e as especificidades da realidade brasileira, de cada região, estado ou município, zona urbana ou rural”. (KRAMER, 1997, p. 171).

Percebe-se que é um grande desafio mas, fundamental considerar as diferenças e as desigualdades. Deve-se ainda, priorizar os fatores sociais e culturais, em prol de construir uma proposta curricular mais próxima da realidade. Acredita-se que são esses os principais fatores responsáveis pela valorização de si, pela conquista da autonomia, do diálogo, da parceria, da solidariedade coletiva. Ou seja, a ação pedagógica deve dimensionar a prática mediante uma perspectiva interdisciplinar e transversal.

Em fase ao exposto, pode-se concluir que a solução de muitos problemas pode ser possível pela via da responsabilidade, do compromisso e da conscientização.

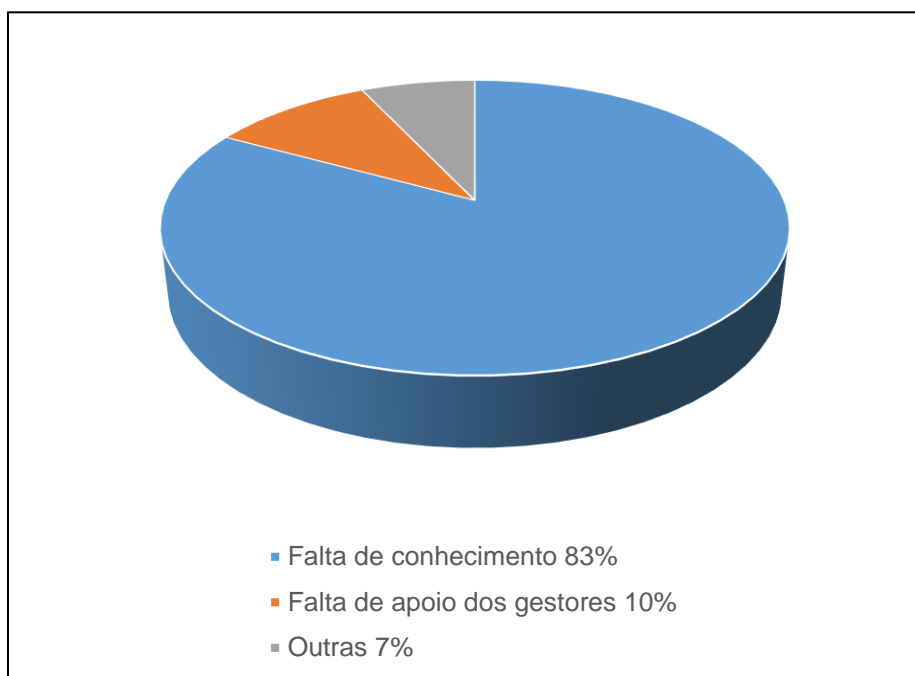
Como mencionado neste trabalho, foi realizado uma entrevista informal com 30 professores, sendo dez de cada uma das escolas, fontes desta pesquisa: segue um roteiro das principais questões levantadas com os educadores.

CAPITULO III – RESULTADOS E TRATAMENTO DOS DADOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada mediante roteiro de entrevista com 30 professores do 1º ao 6º Ano na U. I. Min. Henrique de La Roque, Rua 12 Q.88 S/N – Maiobão – Paço do Lumiar-MA, Escola Criança Esperança, Av. Cafeteira n. 100, Raposa-MA e U. I. Dr. Paulo Ramos, Av. Gonçalves Dias, 520, Polo XII, Centro, São José de Ribamar- MA.

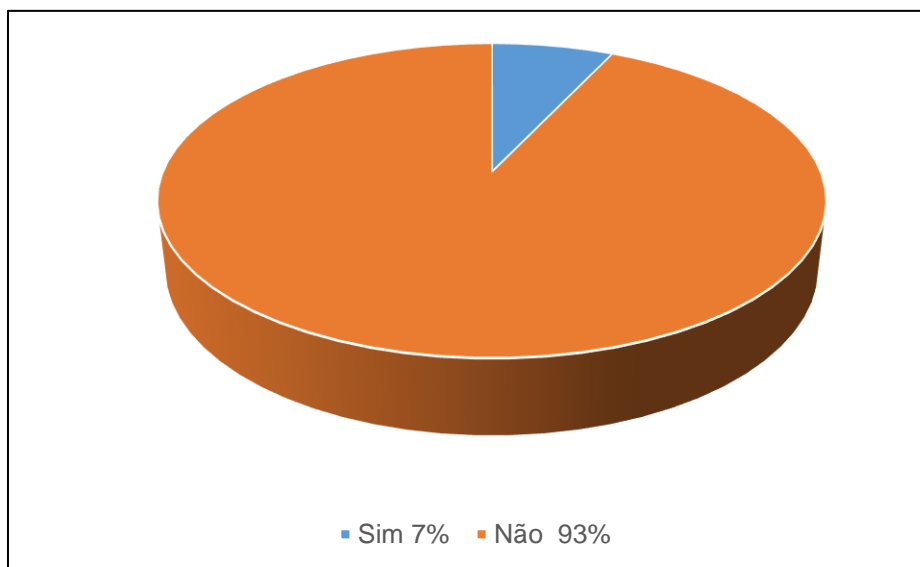
Apresenta-se os gráficos das perguntas aos professores e em seguida as análises e interpretações.

Gráfico 4 – A escola ainda enfrenta muitas dificuldades em praticar os preceitos das Políticas Públicas Educacionais. Porquê?



Fonte: Autora, 2015.

Gráfico 5 – Você já participou de formações continuadas que apresentaram as Políticas Públicas para a Educação?



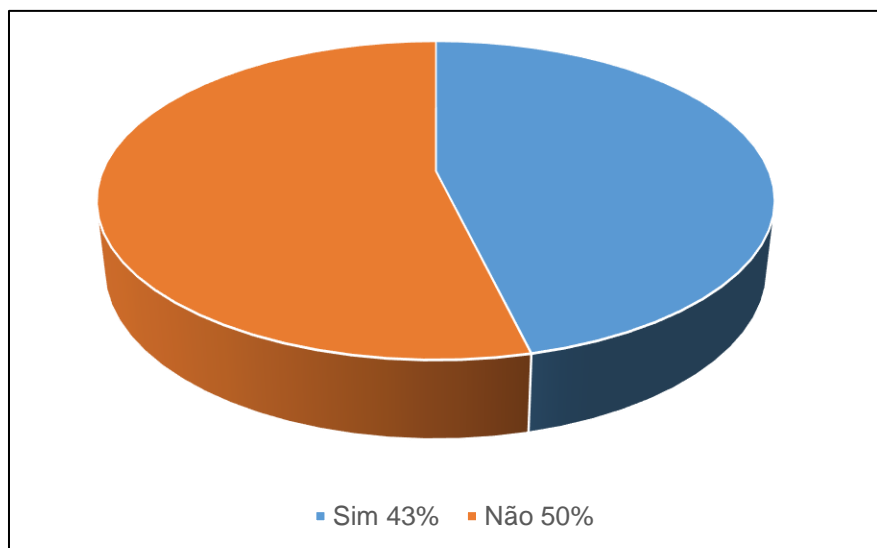
Fonte: Autora, 2015.

Gráfico 6 – Os educandos portadores de deficiências recebem atendimento médico?



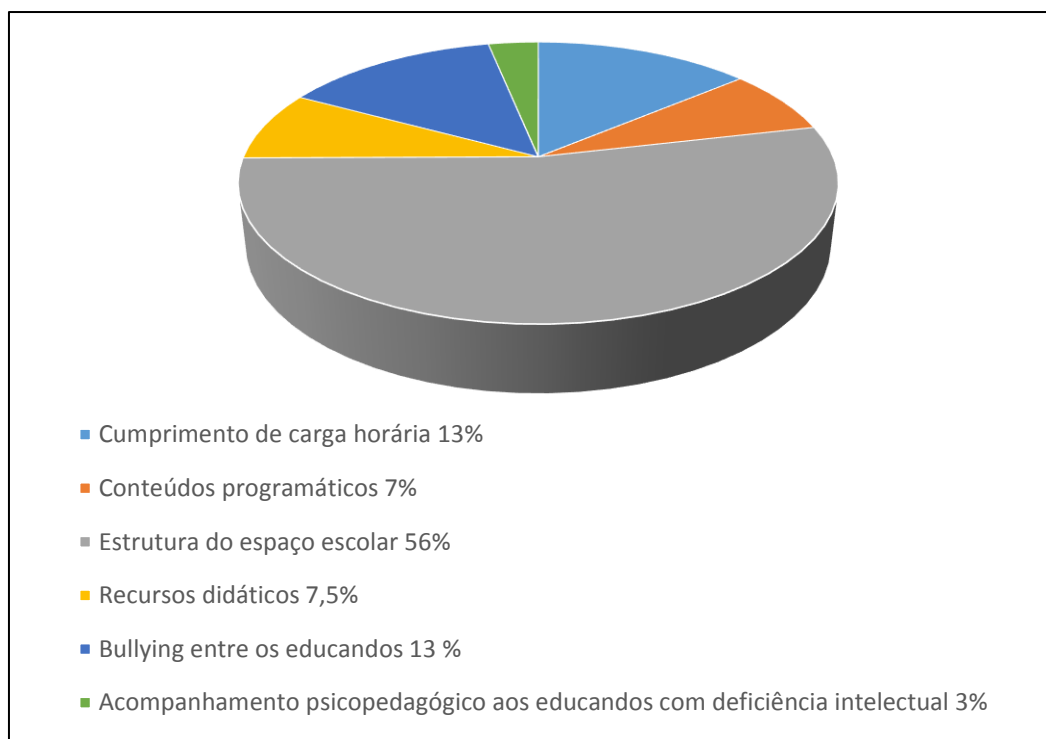
Fonte: Autora, 2015.

Gráfico 7 – Quanto ao número de alunos matriculados na turma que você trabalha, está de acordo com o indicado pela Rede Pública?



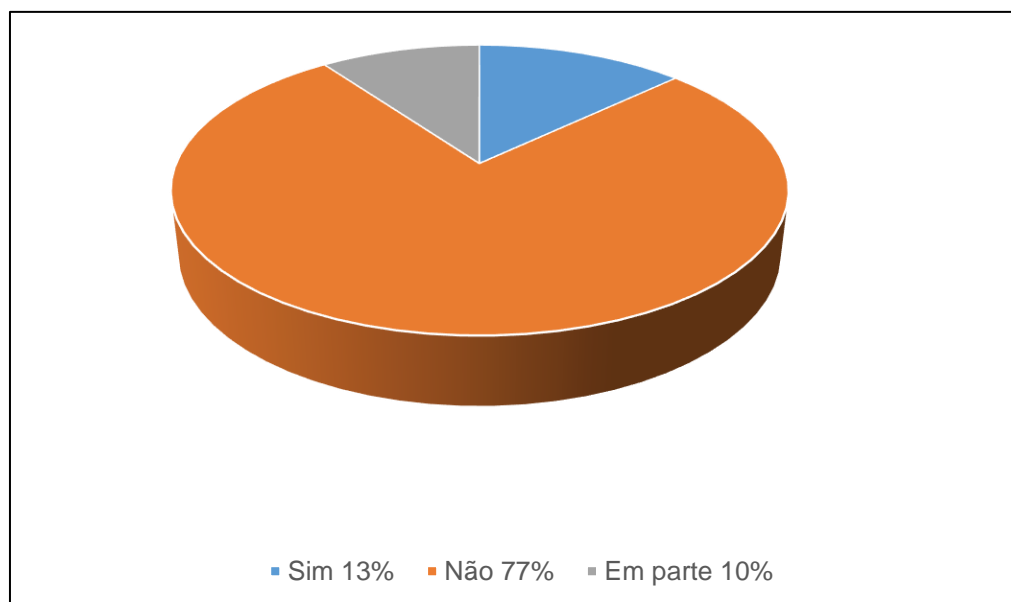
Fonte: Autora, 2015.

Gráfico 8 – Principais dificuldades enfrentadas na sala de aula



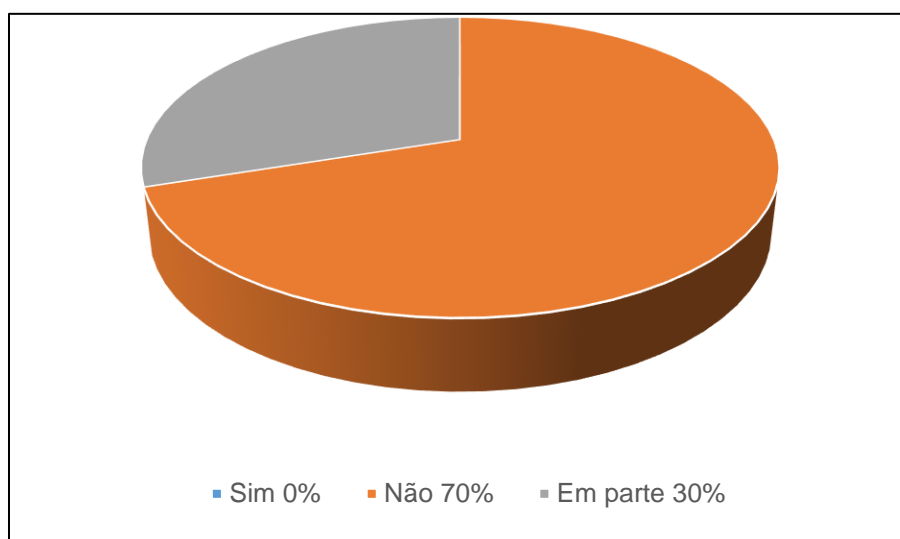
Fonte: Autora, 2015.

Gráfico 9 – Os educandos com problemas familiares recebem assistência dos representantes do Estatuto da Criança e do Adolescente?



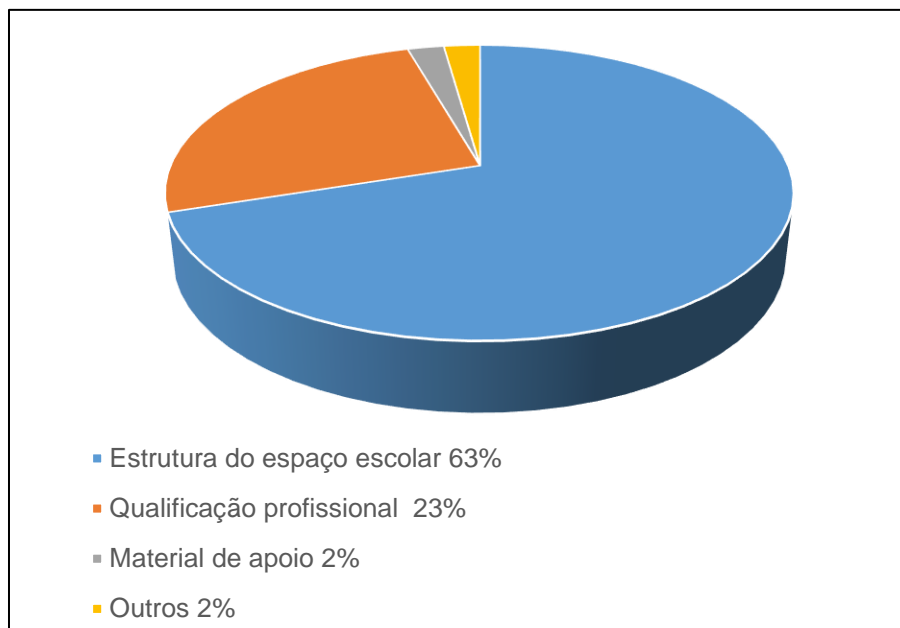
Fonte: Autora, 2015.

Gráfico 10 – Em relação aos esportes, sua escola está preparada para oferecer as modalidades esportivas?



Fonte: Autora, 2015.

Gráfico 11 – Porque a escola ainda não oferece uma educação em tempo integral?



Fonte: Autora, 2015.

De acordo com os resultados da pesquisa, percebe-se que os assuntos relacionados às políticas públicas e aos direitos humanos pouco são discutidos no âmbito educacional. Nota-se claramente que são muitas as dificuldades, principalmente, porque ainda não fazem parte dos conteúdos trabalhados nas formações continuadas. Observando a pergunta de nº 2 (Você já participou de formações continuadas que apresentaram as Políticas Públicas para a Educação?), sobre as políticas públicas tratadas nas formações continuadas, percebe-se que esses assuntos ainda não fazem parte do currículo. Comprovou-se que 93% dos professores nunca estudaram o que preceitua os programas educacionais.

Diagnosticou-se ainda que um dos entraves para a educação inclusiva encontra-se na falta de apoio médico e atendimento a educandos com problemas familiares. Verificou-se no item 3 (Os educandos portadores de deficiências recebem atendimento médico?), que 93% dos entrevistados afirmaram que os deficientes não recebem atendimento médico. A pergunta de nº 6, (Os educandos com problemas familiares recebem assistência dos representantes do Estatuto da Criança e do Adolescente?), sobre acompanhamento do Estatuto da Criança e do Adolescente, 77% dos professores afirmou que os alunos com essas dificuldades não são assistidos pelos representantes deste órgão.

Quanto à estrutura do espaço escolar e recursos para práticas esportivas, analisou-se que há necessidades de melhorias para envolvimento dos alunos, principalmente a cobertura da quadra de esportes. Nessa pergunta, (Em relação aos esportes, sua escola

está preparada para oferecer as modalidades esportivas?), 70% dos professores responderam que a escola não tem estrutura adequada para envolver os educandos no esporte escolar.

Em relação às principais dificuldades enfrentadas na sala de aula, os dados afirmam com mais ênfase a estrutura do espaço escolar que pode se confirmar na pergunta de nº 8, (Porque a escola ainda não oferece uma educação em tempo integral?), pois 63% respondem que essa é a principal dificuldade para efetivação do ensino em tempo integral.

Na conversa informal realizada com os gestores, eles foram unânimes em dizer que a maior dificuldade de efetivação dos direitos e inclusão dá-se ao não conhecimento. Vale mencionar que os educadores participantes da conversa, consideraram de fundamental importância discutir-se nas formações as políticas públicas. Os referidos professores acreditam ser viável para minimizar os problemas sociais que a sociedade enfrenta, principalmente no que diz respeito à inclusão escolar.

O educador, por ter como objetivo não só o ensino mas também a formação do cidadão, deve estar consciente de que durante sua vida escolar os alunos tendem a incorporar modelos de comportamento e valores que se constituem em referenciais éticos para sua vida prática fora da escola. Isso faz com que o ato educativo vá além da transmissão de conhecimentos para ser um exercício de comportamento social e um ato de responsabilidade política e ética.

Ao se definir, nas propostas curriculares, essa cultura valorativa da dignidade humana, sem dúvida, a educação em direitos humanos passa a ser incorporada no currículo escolar. E para romper com a fragmentação, há de se trabalhar pedagogicamente os direitos humanos de maneira integrada, a partir de uma relação interdependente com todos os temas que margeiam a discussão sobre os direitos humanos. Além de comprometer-se com o presente, incentiva o espírito da esperança por estar fundamentada em uma ética que prioriza o coletivo, a solidariedade e o bem comum.

Pode-se observar que a LDB, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, capítulo V, artigo 58, apresenta a educação especial como uma modalidade da educação escolar, que deve se situar preferencialmente na rede regular de ensino, porém, também determina a exigência, quando necessário, de serviços de apoio especializado quando não for possível a integração de alunos com algum tipo de deficiência em classes comuns. (BRASIL, 1996).

Contemporaneamente têm surgido muitos estudos referentes à questão da deficiência, principalmente no campo das ciências sociais, da antropologia e da psicologia soviética. Tais estudos começaram a polemizar e a influenciar a produção dentro da educação especial. Com a compreensão da deficiência como uma construção histórica e

interdependente, surgiu uma série de discussões sobre o que era deficiência e quem eram os deficientes e, portanto, quais práticas pedagógicas se faziam necessárias.

Vale lembrar que a inclusão de educando com deficiência no ensino regular é garantida por lei. Apesar disso, como já foi dito, a segregação, muitas vezes, dentro da escola é um fato comum. Nessa perspectiva cabe ressaltar que esse fato ocorre por vários motivos, seja pelo preconceito ou pela forma inadequada de ensino, ou por outros fatores.

Nesse contexto, não se pode deixar de apontar que Vygotsky, em toda sua obra, destaca a importância social na construção do sujeito. Enfoca com primazia a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, defendendo que o desenvolvimento não se dá apenas em uma dimensão biológica, mas também e, principalmente, depende da aprendizagem que ocorre através das interações sociais.

Com isso, Vygotsky apresenta outra forma de ver a deficiência, não mais como simplesmente biológica e orgânica, centrada no indivíduo, mas sim, como construção histórica e social. Diante deste elenco, Vygotsky (1997, p. 44) afirma: “o que decide o destino da personalidade é, em última instância, não o defeito em si, mas suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica”.

Sob essa ótica, a deficiência apresenta-se de duas formas, a saber: primária – que seria o problema biológico em si, o “defeito” orgânico; secundária – que seriam as consequências sociais derivadas das relações estabelecidas em respostas ao “defeito”. Assim, a deficiência primária converte-se em secundária de acordo com certas condições sociais.

E para elucidar melhor esse aspecto, uma pessoa, por exemplo, que foi atropelada e perdeu as pernas, tornou-se, assim, um ser considerado deficiente. Sua deficiência primária é a falta de órgão, e a deficiência secundária será a consequência do fato de ela não ter pernas na sociedade em que vive. Isso está ligado às relações que estabelece com outros, consigo e com o mundo e, também, com as condições sociais, como dificuldades de acesso aos lugares devido à falta de estrutura das cidades, além da dificuldade de conseguir emprego, entre outros fatores, ao preconceito.

Assim, uma educação adequada é fundamental para o desenvolvimento do educando. Para tanto, entende-se que para que isso seja possível, convém ao professor observar não só a deficiência primária, mas, principalmente, a deficiência secundária. Para Vygotsky, não há diferença quanto aos princípios de desenvolvimento, mas existem particularidades na forma como essas pessoas aprendem e na forma como se desenvolvem, assim como são distintos os recursos necessários para sua aprendizagem.

A compreensão social consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem os envolvidos na educação aproximarem-se de sua cultura e dos conhecimentos

socialmente construídos. Promover compreensão social pressupõe trabalhar com a diversidade, buscando alternativas pedagógicas que viabilizem a aprendizagem de todos os alunos. Essa tarefa precisa ser assumida pelos sistemas escolares, não devendo ser um compromisso individual do professor.

No que se refere à aprendizagem, a mediação do educador é essencial. Com efeito, o professor é aquele que se antecipa ao desenvolvimento do aluno, que propõe desafios e que o auxilia na busca pelo significado de seu mundo.

Uma das principais consequências para a educação especial, resultante dos pontos expostos anteriormente, verifica-se na necessidade de inclusão da própria educação especial dentro da estrutura “educação para todos”. Outra consequência reside na ampliação do conceito de necessidades educacionais especiais.

A incorporação e a temática dos direitos humanos na escola e na educação como um todo exige do educador e do cidadão uma postura crítica e transformadora. Acredita-se que é não é possível formar cidadãos conscientes através da exposição de bons e convincentes argumentos acerca da democracia, cidadania e direitos humanos, mas sim, quando esses temas são exercitados, aplicados e praticados no ambiente escolar.

Outrossim, uma visão crítica da educação em direitos humanos, além de comprometer-se com o presente, incentiva o espírito da esperança por estar fundamentada em uma ética que prioriza o coletivo, a solidariedade e o bem comum. Além disso, deve ter elementos metodológicos que possam contribuir para o seu desenvolvimento em sala de aula. Essa metodologia deve ser multidimensional com a finalidade de abordar, mediante um trabalho pedagógico em conjunto, os diferentes princípios dos direitos humanos.

É importante salientar que a escola, muitas vezes, coloca-se distante da realidade do contexto social em que se insere. Quando isso acontece, o cotidiano escolar se distancia do social, de modo que vida e escola passam a constituir-se em dois mundos que se ignoram. Desarticular esse distanciamento deve ser uma preocupação constante na educação para que, no espaço escolar, como diz Candau (2000, p.110), “as crianças e jovens possam expressar e refletir sobre a estruturação de seu dia-a-dia, de suas famílias e comunidades”.

Assim, a vida cotidiana constitui-se lugar privilegiado para a efetivação de uma proposta de educação em direitos humanos, visto que é no cotidiano que se manifestam as lutas e os conflitos sociais diários.

Diante das complexidades deste início de século, os educadores são desafiados a assumirem um compromisso ético, no que se refere à relação escola-comunidade e na busca de alternativas educacionais capazes de gerar sujeitos críticos e criativos na história. Nesse sentido, a educação não deve continuar sendo apenas o repasse de conhecimento.

Nesse contexto, educadores, instituições, organizações da sociedade civil e os governos estão interessados em um novo modelo educacional, mais democrático, participativo e que esteja comprometido com os valores da ética, da solidariedade e da cooperação, principalmente porque as novas tecnologias informais colaboraram para isso. Precisa-se também observar as contradições e os interesses diferenciados na sociedade atual, no que se refere à educação.

Entende-se que, para superar a cultura profundamente autoritária que ainda se faz presente nos dias atuais, inclusive na escola, é fundamental que se promova debates sobre essa questão, pois, a reflexão sobre esses fatos permite reconhecer que o diálogo é fundamental e acontece com mais êxito em um ambiente onde os indivíduos sabem expor seus argumentos e suas ideias, bem como, ouvir e considerar o que pensam os outros, mantendo uma postura de respeito e valorização de uns com os outros.

Neste trabalho, procurou-se introduzir a temática da inclusão, registrando diferentes formas de concebê-la, com destaque à perspectiva sócio histórica. Deseja-se que o educador olhe sua realidade escolar e reflita sobre ela e sobre suas ações, buscando transformar sua efetividade, visando construir uma atitude de respeito às diferenças.

A pesquisa mostra ainda que uma escola inclusiva não é algo que está pronto, mas que poderá ser construído nas pequenas ações individuais e coletivas. Buscou-se mostrar, também, que saber lidar com as diferenças implica pensar sobre todo o processo pedagógico, as ações dos profissionais, buscando parcerias, mudando atitudes, lutando por direitos para todos.

O intuito da pesquisa não foi apontar os erros dos envolvidos no processo educacional. Pretende-se, então, contribuir para o debate sobre estes grandes problemas atuais que se vinculam diretamente com a luta para o reconhecimento e respeito aos direitos do homem, relacionando-os com as questões do país e da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece ser inviável ou ao mesmo tempo impossível, dentro dos limites dessa pesquisa, discorrer sobre todas as propostas e projetos que foram ou estão sendo discutidas e desenvolvidas para a educação. Mas é fundamental que todos os envolvidos no processo educacional realizem estudos voltados para as novas exigências que o atual contexto histórico oferece.

De acordo com os resultados da investigação, conforme mencionado bem próximos uma escola das outras, percebe-se que os assuntos relacionados aos direitos humanos pouco são discutidos em sala de aula. Nota-se claramente que as dificuldades de efetivação dos direitos dão-se, principalmente, porque ainda não fazem parte dos conteúdos trabalhados nos livros didáticos e, conseqüentemente, comentados em sala de aula. Acredita-se que a escola deve instruir os educandos a conhecerem seus direitos e deveres e colocá-los em prática. Agindo assim, certamente esses educandos serão motivados para comentarem a declaração dos direitos universais na família, Igreja e na sociedade de modo geral.

Observa-se que cada geração dos direitos humanos orienta-se por um princípio norteador. Cada princípio propicia estabelecer direitos pensados em termos de universalidade. Ao se pensar direitos universais, procura-se estabelecer garantias a todos os indivíduos, em função dos quais nenhum ser humano deve ser excluído. Contudo, ao se garantir direitos de aplicação universal, isto implica no dever de conhecer que todos os seres humanos têm garantido o mesmo direito.

Como forma de fazer frente as desigualdades, diferentes setores da sociedade têm discutido a implantação das chamadas políticas de ação afirmativa. Entre essas políticas, destaca-se os movimentos negros que reivindicam, além das cotas em concursos públicos, que a presença de funcionários negros seja um quesito para participar de concorrências públicas.

Ao abordar a questão da diversidade étnica e sua relação com os direitos humanos, a educação e a cidadania no Brasil, deve-se fazer referência à questão indígena. Vale lembrar que esses movimentos lutam com a finalidade de assegurar os direitos históricos dos índios à terra, bem como procuram promover projetos, respeitando suas próprias diferenças étnicas e culturais. Nessa pesquisa notou-se que esses povos buscam ressaltar a importância de suas culturas e das organizações sociopolíticas por meio da afirmação de suas identidades.

Percebe-se que o cenário educacional apresenta-se como um mecanismo fundamental na difusão de uma nova cultura em torno das necessidades enfrentadas.

Entende-se que o papel do educador na contribuição para a construção de uma nova sociedade, com menos injustiças sociais e menos indiferença, contribuindo para que as agressões aos direitos humanos cometidas no mundo possam ser sentidas por todos.

Esta abordagem ratifica a educação em direitos humanos, fundamentada na concepção de que o processo de construção do conhecimento se dá a partir do entendimento da realidade histórica e social na qual o sujeito está inserido. A vida social implica na necessidade dos homens estabelecerem leis e convenções através de um acordo mútuo, com a intenção de evitar cometer ações injustas ou serem vítimas desses tipos de ações.

O educador, por ter como objetivo não só o ensino mas também a formação do cidadão, deve estar consciente de que durante sua vida escolar os alunos tendem a incorporar modelos de comportamento e valores que se constituem em referenciais éticos para sua vida prática fora da escola. Isso faz com que o ato educativo vá além da transmissão de conhecimentos para ser um exercício de comportamento social e um ato de responsabilidade política e ética.

Ao se definir, nas propostas curriculares, essa cultura valorativa da dignidade humana, sem dúvida, a educação em direitos humanos passa a ser incorporada no currículo escolar. E para romper com a fragmentação, há de se trabalhar pedagogicamente os direitos humanos de maneira integrada, a partir de uma relação interdependente com todos os temas que margeiam a discussão sobre os direitos humanos. Além de comprometer-se com o presente, incentiva o espírito da esperança por estar fundamentada em uma ética que prioriza o coletivo, a solidariedade e o bem comum.

Este trabalho tenta expor os desafios que a escola enfrenta na efetivação dos direitos humanos para todos. O intuito da pesquisa não foi apontar os erros dos envolvidos no processo educacional. Pretende-se, então, contribuir para o debate sobre estes grandes problemas atuais, que se vinculam diretamente com a luta para o reconhecimento e respeito aos direitos do homem, relacionando-os com as questões do país e da escola.

Faz-se uma alusão a importância da educação e o papel do educador na cooperação para a construção de uma nova sociedade, mais esclarecida. Propõe-se, também, uma abordagem dos direitos humanos na educação enquanto processo fundamental de formação do cidadão, para potencializar o pleno exercício da cidadania.

As questões apontadas neste trabalho estão presentes no contexto escolar, seja na prática educativa ou nas ideias que orientam essa prática. A seleção dos conteúdos a serem trabalhados, o tipo de relações humanas que serão promovidas e discutidas no ambiente escolar, a definição dos métodos, as formas de avaliação, a constituição do Projeto Político Pedagógico da escola, os modos de organização do espaço e do tempo dos alunos são sempre decisões ético-políticas mais que meramente técnicas.

Portanto, não somente na atividade do professor, mas também em sua formação, a discussão dos direitos humanos e as questões envolvidas nela devem estar presentes. E sua característica não deve ser a de um conteúdo a ser trabalhado, mesmo que como disciplina transversal, mas sim como uma vivência, uma prática, um exercício efetivo para a construção da cidadania.

Acredita-se que a escola deve instruir os educandos a conhecerem seus direitos e deveres e colocá-los em prática. Agindo assim, certamente esses educandos serão motivados para comentarem a declaração dos direitos universais na família, Igreja e na sociedade de modo geral.

Nesse contexto, cabe destacar, ainda, que este trabalho enfatiza que saber lidar com as diferenças implica repensar sobre todo o processo pedagógico, as ações dos profissionais, buscando parcerias, mudando atitudes, lutando por direitos para todos.

Com efeito, há, na atual Legislação Brasileira, algumas leis que contemplam a igualdade de oportunidades. De forma exemplificativa, há leis que determinam que todos devem ter o mesmo direito de acesso à educação, prescrevendo que não deve haver preconceitos ou discriminações de qualquer espécie, assim como determinando que todos devem ser respeitados na sua individualidade.

Todavia, faz-se necessário ressaltar que essa realidade ainda precisa concretizar-se, tanto no âmbito da sociedade, que ainda convive com práticas discriminatórias nos mais diferentes sentidos, como também nos espaços educacionais, onde, infelizmente, ainda se observa carência de profissionais qualificados e espaços adequados para atender algumas necessidades que a educação inclusiva exige. A escola, então, precisa realmente ser um dos espaços onde o indivíduo deve adquirir saberes que lhe permitam reconhecer seus direitos e, não só isso, mas também exigir o cumprimento deles para que possam exercer a cidadania.

Neste sentido, a escola deve ter como princípio o ato educativo intencional, fundamentado no respeito às diferenças individuais, produzindo, deste modo, uma forma diferenciada de educação, tendo a possibilidade de trabalhar a partir da consciência da particularidade que se coloca na diversidade, sendo um desafio para que consiga efetivar os preceitos de igualdade para todos.

Para Touraine (1998, p 20), “a escola deve ser um lugar de ruptura com o meio de origem e de abertura ao progresso, ao mesmo tempo pelo conhecimento e pela participação em uma sociedade fundada sobre princípios racionais”.

De acordo com os dados da pesquisa, conclui-se que todas as tentativas de fundamentação dos direitos humanos implicam em um modo de exercitar a cidadania. Nessa perspectiva, cabe à escola preparar cidadãos conscientes, capazes de exercerem a cidadania. Acredita-se que a aprendizagem está diretamente relacionada com outras áreas,

como a saúde, economia, vida social e outros seguimentos. Por isso, é fundamental que a instituição educativa trabalhe em parceria com outras entidades em prol de buscar alternativas coletivas para que todos tenham seus direitos garantidos e possam construir uma prática educativa significativa dentro e fora da escola.

Com base no exposto, pretende-se contribuir para o debate sobre os problemas que se vinculam diretamente com a luta para a efetivação dos direitos humanos, o reconhecimento e respeito do homem, relacionando-os com as questões educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, Eunice S., (2001) – *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 99.
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline, (1991) - *O que é feminismo*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, p. 15.
- ARISTÓTELES, (1987) - *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Nova Cultura, (Coleção Os Pensadores, v. 2).
- BASTOS, Maria Helena C., (1999) - A História da Educação no Rio Grande do Sul: estado da arte. *História: debates e tendências*, Passo Fundo, v. 1, p. 183-206, jun.
- BRÁS, J. V.; et al., (2012) - A Universidade Portuguesa: o abrir do fecho de acesso – o caso dos maiores de 23 anos. *Revista Lusófona de Educação*, n. 21. p. 163-178.
- BENEVIDES, M. V., (2003) - Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP.
- BERTICELLI, Ireno Antonio, (2001) - Currículo: Tendências e Filosofia. 3. ed. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP & A, p. 34.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Disponível em:
<<http://9cndca.sdh.gov.br/legislacao/Lei8069.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2014.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 nov. 2014.

- _____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, (2006) - *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; MEC.
- CANDAU, Vera Maria, (2000) - Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidade e perspectiva. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana. *Educação e Direitos Humanos: construir a democracia*. Rio de Janeiro: DP & A.
- _____. (2002) - Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidade e perspectiva. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Suzana. *Educação e Direitos Humanos: construir a democracia*. Rio de Janeiro: DP & A.
- _____; SACAVINO, Susana, (2010) - Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. et al. (Org.). *Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a Educação Superior em Direitos Humanos na Pedagogia*. João Pessoa: UFPB.
- CHAUÍ, Marilena, (1989) - *Compromisso e resistência*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, p. 91.
- COSTA, Ramiro Marinho, (1999) - *Sexualidade como tema transversal: a estruturação da educação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 44.
- COULON, A., (1995) - *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- DAVYDOV, Vasili V. El APORTE de A. N., (1996) - Leontiev al desarrollo de la psicología. In: DUARTE, N. *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados.
- DERQUET, J. L., (1996) - O funcionamento dos estabelecimentos de ensino na França: um objeto científico em definição. In: BARROSO, J. (Org.). *O estudo da escola*. Lisboa: Porto. p. 11-25.
- DURKHEIM, Émile, (1998) - *Educação e Sociologia: com um estudo da obra de Durkheim, pelo prof. Paul Fauconnet*. Tradução Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar.

- ESTÊVÃO, Carlos V., (2011) - Democracia, Direitos Humanos e Educação: para uma perspectiva crítica de educação para os direitos humanos, in: *Revista Lusófona*, n. 17. p. 11-30.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, (1999) - *Novo Aurélio*: o dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FERREIRA-ROSSETTI, Maria Clotilde et al., (2001) - *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez.
- FONSECA, Vitor de, (1991) - *Educação especial*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FICHTNER, Bernard, (2010) - *A escola histórico-cultural e a teoria da atividade: a importância da pedagogia moderna*. 2. ed, p. 8.
- FREIRE, Paulo, (1995) - *A importância do ato de ler*. 27. ed. São Paulo: Cortez.
- _____. (1989) - *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores associados; Cortez. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 4).
- FREUD, Sigmund, (1935) - Carta a uma mãe americana. Disponível em: http://aphm.o.sapo.pt/p-_sociais/saudem.html. Acesso em 20 de maio de 2010.
- GADOTTI, Moacir, (2000) - *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- GEERTZ, C., (1989) - *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- GIMENO SACRISTÁN, José, (2001) - *A educação obrigatória*. Porto Alegre: Artmed.
- GOLDENBERG, Mirian, (1998) - *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record.
- GONÇALVES, M. A. S., (1997) - *Sentir, Pensar, agir*. Corporeidade e educação. Campinas: Papirus.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Alfredo, (1999) - *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: 34.

HELLER, Agnes, (1990) - *O cotidiano e a história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,. p. 43.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Um panorama da saúde no Brasil. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default.shtm>>. Acesso em: 12 abril 2016.

JULIA, D., (2001) - A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 09-44, jan./jun.

JECUPÉ, Kaka Werá, (1998) - *A terra dos mil povos*. História indígena do Brasil contada por um índio. 2. ed. São Paulo: Petrópolis.

KEESING, Felix M., (1969) - *Antropologia Cultural*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, p. 62.

KRAMER, Sonia, (1997) - Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação e Sociedade*, Rio de Janeiro, a.116, n. 60, p. 41-49. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

KROEBER, Alfredo, (1989) - O superorgânico. In: RONALD, Pierron (Org.). *Estudos de organização social*. São Paulo: Martins Editora.

LIMA, Iva da Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia Maria (Org.)., (1999) - *Os Negros e a Escola Brasileira*. Florianópolis, n. 06, Série Pensamento Negro em Educação.

LIBÂNEO, José Carlos, (1997) - Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

LOURO, Guacira Lopes, (1997) - *Gênero sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estrutural*. Petrópolis: vozes.

LUCINI, Marizete, (1999) -. *Tempo, narrativa e ensino de história*. Porto Alegre: Mediação. p. 42.

MACIER, Paul, (1974) - *História da Antropologia*. Rio de Janeiro: Eldorado.

- MALINOWSKI, Bronislaw, (1922) - *Argonautas do pacífico ocidental*. 1. ed. São Paulo: Abril Cultura.
- MAYO, Peter, (2005) - Educação Crítica e Desenvolvimento de uma cidadania Multi-Étnica: uma perspectiva da Europa do Sul. *Revista Lusófona de Educação*, Malta, n. 6, p. 47-54.
- MARCONI, Maria de A., PRESOTTO, Zélia Maria N., (1987) - *Antropologia: uma introdução*. 2. ed. São Paulo: Atlas, p. 85.
- MARIANE, B., (2003) - Os primórdios da imprensa no Brasil ou: de como o discurso jornalístico constrói memória. In: ORLANDI, Eni Pucinelli (Org.). *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. 3. ed. Campinas: Pontes.
- MARX, Karl, (1986) - *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural.
- MEKSENAS, P., (1991) - *Sociologia*. São Paulo: Cortez. (Coleção Magistério 2º grau – Série Formação Geral).
- MELO, S. M. M., (2001) - *Corpos no espelho. A percepção da corporeidade em professoras*. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, p. 37-51.
- MERCIER, Paul, (1974) - *História da Antropologia*. Tradução de Cláudia Menezes. São Paulo: Eldorado, p. 32.
- MINAYO, Maria Célia de Souza (Org.), (1994) - *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- MONTOAN, Maria T. E. (Org.), (1997) - *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema*. São Paulo: Senac.
- MOTT, Luís, (1998) - Educação sexual e o jovem homossexual. In: *Revista do centro de Ciências da Educação*. Florianópolis: UFSC, v. 16, n. 50, p. 57-88.
- NUNES, César; SILVA, Edna, (2000) - *A Educação sexual da criança: subsídios e proposta práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. Campinas: Autores Associados.
- OLIVEIRA, Eleonora Mericucci de, (1999) - *A mulher, a sexualidade e o trabalho*. São Paulo: Hucitec Cut,.

- PADILHA, Paulo Roberto, (2004) - *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez.
- PIOVESAN, Flávia C., (2005) - Ações afirmativas da perspectiva do Direitos Humanos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr.
- POCOVI, R., (2001) - *A universidade frente a AIDS: um estudo de caso da Universidade do Estado de Santa Catarina*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado de Santa Catarina, Tuubarão, p. 91.
- ROCHA, Everaldo, (1994) - *O que é etnocentrismo?* 11. ed. São Paulo: Brasiliense, p. 42.
- RENSHAW, Peter D., (1999) - *A teoria sociocultural de ensino-aprendizagem: implicações para o currículo no contexto australiano*. Porto Alegre: Cadernos Pedagógicos SMED.
- ROSS, Paulo Ricardo, (1998) - Educação e Trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas Neoliberais. In. BIANCHETTI, Lucidio; FREIRE, Ida Nara (Org.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas, SP: Papirus.
- SANTOS, Boaventura de Souza, (1997) - *Uma concepção multicultural de direitos humanos*. Coimbra: Lua Nova. p. 39-97.
- SANTOS, Mônica P., (2002) - *Inclusão da criança com necessidades educacionais especiais*. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 10 nov.
- SAVIANI, Nereide, (1994) - *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. São Paulo: Autores associados.
- SCOTT, Joan, (1995) - Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica. *Educação e Realidade*, n. 20, p. 71-99.
- SILVA, Maria José Lopes da, et al., (2010) - *Pedagogia Multirracial: proposta Curricular*. Rio de Janeiro: Inédito.
- SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena da., (2007) - *Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas*. Rio de Janeiro; Vozes.

- SILVA, Nelson Fernando Inocêncio, (2001) - *Consciência negra em cartaz*. Brasília: Universidade de Brasília.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.), (2000) - *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: vozes.
- TAVARES, Celma, (2007) - Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Universitária.
- TOURAINÉ, Alain, (1998) - *Crítica da Modernidade*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 20.
- TYLOR, Edwar, (1958) - *Primitive culture*. Nova York: Harper Torchbooks.
- VERSAN, Flávia Pio, (2005) - Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr.
- VILANOVA, Rita; FENERICH, Cláudia; RUSSO, Kelly, (2011) - Direitos individuais e direitos de minorias: o estado brasileiro e o desafio da educação escolar indígena. In: *Revista Lusófona de Educação*, Portugal, n. 17, p. 31-47.
- VYGOTSKY, L. S., (1997) - *Obras escogidas*. Madrid: Pedagógica.
- WALTERS, Ronald, (1995) - O princípio da ação afirmativa e o progresso social nos Estados Unidos. *Estudos afro-asiáticos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, n. 28, p. 85.
- WEBER, Max., (1992) - *A ética protestante e o espírito do Capitalismo*. 7. ed. Tradução M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tomás J. M. K. Szmrecsányi. São Paulo: Pioneira, p. 92.
- WEFFORT, Madalena Freire, (1996) - *Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I*. 2. ed. [S. l: s. n.], set, p. 20. (Série Seminários)

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

| | |
|---|--|
| 1 | Você já ouviu falar na declaração dos direitos humanos através dos meios de comunicação como: TV, internet e outros? () Sim () Não |
| 2 | Já leu a declaração dos direitos humanos nos livros didáticos? () Sim () Não |
| 3 | Os direitos universais são debatidos em sala de aula? () Sim () Não |
| 4 | Você considera importante estudar em sala de aula os direitos humanos? () Sim () Não |
| 5 | A Igreja que você frequenta comenta os direitos humanos nos ensinamentos sobre a vida? () Sim () Não |
| 6 | Sua família comenta os direitos humanos? () Sim () Não |
| 7 | Você acha que os direitos humanos devem ser discutidos em família? () Sim () Não |
| 8 | Para você, qual o direito mais importante? () Saúde () Educação () Moradia () Segurança |

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

| | |
|---|---|
| 1 | A escola ainda enfrenta muitas dificuldades em praticar os preceitos das Políticas Públicas Educacionais. Por quê? |
| 2 | Você já participou de formações continuadas que apresentaram a declaração universal dos direitos humanos? |
| 3 | Os educandos portadores de deficiências recebem atendimento médico? |
| 4 | Quanto ao número de alunos matriculados na turma que você trabalha, está de acordo com o indicado pela Rede Pública. |
| 5 | Você acha importante inserir a declaração universal dos direitos humanos nos conteúdos programáticos? |
| 6 | Considera relevante discutir os direitos humanos nas formações? |
| 7 | Você acredita que debater em sala de aula os direitos humanos contribui para a efetivação dos mesmos na sociedade? |
| 8 | Principais dificuldades enfrentadas em sala de aula que dificultam a efetivação de uma educação para todos: () Quantidade de alunos na turma () Conteúdos programáticos () Estrutura do espaço escolar () Recursos didáticos () Bullying entre os educandos () Acompanhamento psicoeducativo aos educandos com deficiência intelectual. |

APÊNDICE C – FOTOS DAS ESCOLAS

Foto1 – Escola Dr. Paulo Ramos



Fachada da Escola.
Fonte: Autora, 2016.

Foto 2 – Escola Dr. Paulo Ramos



Fachada da Escola.
Fonte: Autora, 2016.

Foto 3 – Escola Dr. Paulo Ramos



Fachada da Escola.
Fonte: Autora, 2016.

Foto 4 – Escola Criança Esperança



Pátio da Escola.
Fonte: Autora, 2016.

Foto 5 – Escola Criança Esperança



Pátio da Escola.
Fonte: Autora, 2016.

Foto 6 – Escola Criança Esperança



Fachada da Escola.
Fonte: Autora, 2016.

Foto 7 – Escola Henrique de La Roque



Entrada principal da Escola.
Fonte: Autora, 2016.

Foto 8 – Escola Henrique de La Roque



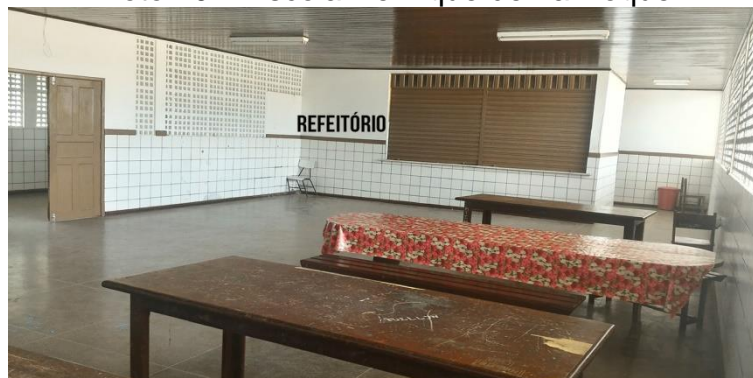
Área externa da Escola.
Fonte: Autora, 2016.

Foto 9 – Escola Henrique de La Roque



Quadra de esporte da Escola.
Fonte: Autora, 2016.

Foto 10 – Escola Henrique de La Roque



Refeitório da Escola.
Fonte: Autora, 2016.

Foto 11 – Escola Henrique de La Roque



Sala dos professores da Escola.
Fonte: Autora, 2016.

Foto 12 – Escola Henrique de La Roque



Sala de aula da Escola.
Fonte: Autora, 2016.

ANEXOS

ANEXO A –

**AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR
- MA**



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

São José de Ribamar 11 de maio de 2016

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a aluna **MARINALVA DA ARÁUJO DE OLIVEIRA LIMA** do curso de **GESTÃO EDUCACIONAL** para que possa levantar informações para elaboração do trabalho final de conclusão de curso que tem como tema **DIREITOS HUMANOS COMO DESAFIOS PARA ESCOLA CONTEMPORÂNEA** com acesso ao **MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**.

Cumprimentando cordialmente, subscrevo o presente documento na oportunidade em que eu aproveito para renovar os meus protestos de estima e consideração.


Hilma Machado Lima
Secretária Adjunta da Gestão Pedagógica



ANEXO B –

AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE RAPOSA - MA



Estado do Maranhão
Prefeitura Municipal de Raposa
Secretaria Municipal de Educação

Ofício Nº034

Raposa, 10 de Maio de 2016.

Da: Secretaria Municipal de Educação

Para: Antonio Gilson Teixeira de Melo

Sirvo-me do presente para encaminhar a Sr^a Marinalva Araújo de Oliveira Lima, aluna do Curso de Gestão Educacional com acesso ao Mestrado em Ciências da Educação, para que possa levantar informações para elaboração do trabalho final de conclusão que tem como tema: " DIREITOS HUMANOS COMO DESAFIOS PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: um estudo sobre o conhecimento e a aplicabilidades em três escolas públicas".


Certos de sua compreensão reiteramos votos de estima consideração.

Atenciosamente,

LÍDIA BARBOSA PEREIRA DOS SANTOS
Coordenadora Geral

ANEXO C –

AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PAÇO DO LUMIAR – MA



ISEC
INSTITUTO SUPERIOR DE
EDUCAÇÃO CONTINUADA

OFÍCIO Nº 03/16 - PÓS-GRADUAÇÃO/ISEC São Luís, 23 de Março de 2016.


Ilmo(a) Sr(a),

O Instituto Superior de Educação Continuada - ISEC por intermédio de sua Coordenadoria de Pesquisa e Pós-graduação – CCPG vem realizando atividades de cooperação com diversas organizações, renomadas Instituições de Ensino Superior, Centros de Pesquisa e os mais diversos segmentos da sociedade, estabelecendo, assim, uma enriquecedora cumplicidade nos processos de desenvolvimento socioeconômico e cultural de várias localidades onde oferece uma ampla programação acadêmica, científica e cultural, a públicos diversos e que sustenta dezenas de projetos em especial com a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, com a Faculdade Mario Schenberg e com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT de Lisboa.

Nestes termos e para que possamos contribuir com o aprimoramento e qualificação de pessoas, solicitamos vossa gentileza no sentido de providências para autorizar a Sra. **MARINALVA ARAÚJO DE OLIVEIRA LIMA** aluno do **CURSO DE GESTÃO EDUCACIONAL com acesso ao MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**, sob a orientação da professora Dra. **MARIA NEVES LEAL GONÇALVES** - Professora da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), para que possa levantar informações para a elaboração do trabalho final de conclusão de curso que tem como tema **“DIREITOS HUMANOS COMO DESAFIOS PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: um estudo sobre o conhecimento e a aplicabilidades em três escolas públicas”**, na U. I. MIN. HENRIQUE DE LA ROQUE, do município de Paço do Lumiar/MA.

Na certeza da vossa colaboração, agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e aproveitamos a oportunidade para reiterar votos de estima e consideração.

Atenciosamente.



Autorizado, conforme contato feito com a gestora Djeanne Cunha, via telefone em 11/05/16. Heilberlene Barbosa SEMED

SEMED – PAÇO DO LUMIAR/MA
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO
SRA. MARIA DA GRAÇA OLIVEIRA PRIVADO
NESTA
marinalva - 988
999727757


SEMED-PAÇO DO LUMIAR
Deusilene Silva Veloso
MAT: 60003423
0303.20

009.112916

Av. Colares Moreira, Qda. 28, Lote 07 - Calhau - Ed. Centro Empresarial Vinícius de Moraes, Sala 801 - Fone: (98) 2108-0999
CEP: 65075-441 - São Luís/Maranhão • CNPJ: 05.453.823/0001-96 - e-mail: isec@elo.com.br / www.isec-ma.com.br

ANEXO D –

SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA NA ESCOLA HENRIQUE DE LA ROQUE



OFÍCIO Nº 03/16 - PÓS-GRADUAÇÃO/ISEC São Luís, 23 de Março de 2016.


Ilmo(a) Sr(a),

O Instituto Superior de Educação Continuada - ISEC por intermédio de sua Coordenadoria de Pesquisa e Pós-graduação – CCPG vem realizando atividades de cooperação com diversas organizações, renomadas Instituições de Ensino Superior, Centros de Pesquisa e os mais diversos segmentos da sociedade, estabelecendo, assim, uma enriquecedora cumplicidade nos processos de desenvolvimento socioeconômico e cultural de várias localidades onde oferece uma ampla programação acadêmica, científica e cultural, a públicos diversos e que sustenta dezenas de projetos em especial com a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, com a Faculdade Mario Schenberg e com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT de Lisboa.

Nestes termos e para que possamos contribuir com o aprimoramento e qualificação de pessoas, solicitamos vossa gentileza no sentido de providências para autorizar a Sra. **MARINALVA ARAÚJO DE OLIVEIRA LIMA** aluno do **CURSO DE GESTÃO EDUCACIONAL com acesso ao MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**, sob a orientação da professora Dra. **MARIA NEVES LEAL GONÇALVES** - Professora da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), para que possa levantar informações para a elaboração do trabalho final de conclusão de curso que tem como tema **“DIREITOS HUMANOS COMO DESAFIOS PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: um estudo sobre o conhecimento e a aplicabilidades em três escolas públicas”**, na U. I. MIN. **HENRIQUE DE LA ROQUE**, do município de Paço do Lumiar/MA.

Na certeza da vossa colaboração, agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e aproveitamos a oportunidade para reiterar votos de estima e consideração.

Atenciosamente.




SEMED – PAÇO DO LUMIAR/MA
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO
SRA. MARIA DA GRAÇA OLIVEIRA PRIVADO
NESTA

Av. Colares Moreira, Qda. 28, Lote 07 - Calhau - Ed. Centro Empresarial Vinícius de Moraes, Sala 801 - Fone: (98) 2108-0999
CEP: 65075-441 - São Luís/Maranhão • CNPJ: 05.453.823/0001-96 - e-mail: isec@elo.com.br / www.isec-ma.com.br

ANEXO E –

SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA NA ESCOLA DR. PAULO RAMOS



OFÍCIO Nº 02/16 - PÓS-GRADUAÇÃO/ISEC São Luís, 23 de Março de 2016.


Ilmo(a) Sr(a),

O Instituto Superior de Educação Continuada - ISEC por intermédio de sua Coordenadoria de Pesquisa e Pós-graduação – CCPG vem realizando atividades de cooperação com diversas organizações, renomadas Instituições de Ensino Superior, Centros de Pesquisa e os mais diversos segmentos da sociedade, estabelecendo, assim, uma enriquecedora cumplicidade nos processos de desenvolvimento socioeconômico e cultural de várias localidades onde oferece uma ampla programação acadêmica, científica e cultural, a públicos diversos e que sustenta dezenas de projetos em especial com a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, com a Faculdade Mario Schenberg e com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT de Lisboa.

Nestes termos e para que possamos contribuir com o aprimoramento e qualificação de pessoas, solicitamos vossa gentileza no sentido de providências para autorizar a Sra. **MARINALVA ARAÚJO DE OLIVEIRA LIMA** aluno do **CURSO DE GESTÃO EDUCACIONAL com acesso ao MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**, sob a orientação da professora Dra. **MARIA NEVES LEAL GONÇALVES** - Professora da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), para que possa levantar informações para a elaboração do trabalho final de conclusão de curso que tem como tema **“DIREITOS HUMANOS COMO DESAFIOS PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: um estudo sobre o conhecimento e a aplicabilidades em três escolas públicas”, na U. I. DR. PAULO RAMOS, do município de São José de Ribamar/MA.**

Na certeza da vossa colaboração, agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e aproveitamos a oportunidade para reiterar votos de estima e consideração.

Atenciosamente,



SEMED – SÃO JOSÉ DE RIBAMAR/MA
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO
SR. AURINO DA ROCHA LUZ
NESTA

*Recebido em: 03.04.2016
Assinatura*

Av. Colares Moreira, Qda. 28, Lote 07 - Calhau - Ed. Centro Empresarial Vinícius de Moraes, Sala 801 - Fone: (98) 2108-0999
CEP: 65075-441 - São Luís/Maranhão • CNPJ: 05.453.823/0001-96 - e-mail: isec@elo.com.br / www.isec-ma.com.br

ANEXO F –

SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA NA ESCOLA CRIANÇA ESPERANÇA



OFÍCIO Nº 04/16 - PÓS-GRADUAÇÃO/ISEC

São Luís, 23 de Março de 2016.

Ilmo(a) Sr(a),

O Instituto Superior de Educação Continuada - ISEC por intermédio de sua Coordenadoria de Pesquisa e Pós-graduação – CCPG vem realizando atividades de cooperação com diversas organizações, renomadas Instituições de Ensino Superior, Centros de Pesquisa e os mais diversos segmentos da sociedade, estabelecendo, assim, uma enriquecedora cumplicidade nos processos de desenvolvimento socioeconômico e cultural de várias localidades onde oferece uma ampla programação acadêmica, científica e cultural, a públicos diversos e que sustenta dezenas de projetos em especial com a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, com a Faculdade Mario Schenberg e com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT de Lisboa.

Nestes termos e para que possamos contribuir com o aprimoramento e qualificação de pessoas, solicitamos vossa gentileza no sentido de providências para autorizar a Sra. **MARINALVA ARAÚJO DE OLIVEIRA LIMA** aluno do **CURSO DE GESTÃO EDUCACIONAL com acesso ao MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**, sob a orientação da professora Dra. **MARIA NEVES LEAL GONÇALVES** - Professora da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), para que possa levantar informações para a elaboração do trabalho final de conclusão de curso que tem como tema **“DIREITOS HUMANOS COMO DESAFIOS PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: um estudo sobre o conhecimento e a aplicabilidades em três escolas públicas”, na escola Criança Esperança, do município de Raposa/MA.**

Na certeza da vossa colaboração, agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e aproveitamos a oportunidade para reiterar votos de estima e consideração.
Atenciosamente.

SEMED – RAPOSA/MA
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO
SRA. ANA MARIA BASTOS
NESTA

Av. Colares Moreira, Qda. 28, Lote 07 - Calhau - Ed. Centro Empresarial Vinícius de Moraes, Sala 801 - Fone: (98) 2108-0999
CEP: 65075-441 - São Luís/Maranhão • CNPJ: 05.453.823/0001-96 - e-mail: isec@elo.com.br / www.isec-ma.com.br